DEYCRIT Sur Repositorio

Esta edición fue compartida por Zulay Díaz, directora de Utopía y Praxis Latinoamericana, para ser difundida a través de Deycrit-Sur Repositorio. Deycrit-Sur no posee ningún derecho sobre esta obra a excepción de la difusión de la misma. Si utiliza este material debe citar a sus autores/as y a la revista.
Está estrictamente prohibido el uso comercial.

Puede acceder a toda la colección en la dirección:
http://www.deycrit-sur.com/repositorio/archivoutopraxis.html

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

À Marcos Reigota, e sua vibrante presença ecológica militante, freireana e pacifista (e vice-versa) entre nós...

I wear my sunglasses at night
So I can, so I can
Watch you weave
Then breathe your story lines
And I wear my sunglasses at night
So I can, so I can
Keep track of the visions in my eyes
(ao som da banda de Death Metal Arsis)
Porque há o direito ao grito.
Então eu grito.
(Clarice Lispector)

Para falar de Marcos Antonio dos Santos Reigota, é necessário assumir o risco de falar por conta própria.

É preciso ter vivido a experiência de encontrar-se com ele, através de seus textos, suas aulas, sua fala, sua militância e, para os privilegiados pelas forças cósmicas que insistem em acreditar na velha máxima "*No creo en brujas, pero que las hay, hay...*", sua inebriante amizade. Explicando de outra forma, aproveito a sugestão de Deleuze, que, ao escrever sobre Nietzsche, o fazia com um Nietzsche deleuzeano que estava exposto no texto, e não o Nietzsche que a História da Filosofia havia enclausurado em uma cristalizada e sedentária narrativa. Ao escrever sobre Foucault, Bergson, Hume, Francis Bacon, entre outros, sua perspectiva era a mesma.

Antes de conhecer Marcos, já o havia avistado duas vezes.

A primeira foi durante uma reunião com um grupo de ambientalistas sorocabanos, em meados de 1998, que discutiam as ameaças do Centro Experimental de Aramar, uma unidade de beneficiamento de Urânio localizado na cidade de Iperó-SP, vizinha à Sorocaba-SP, que preparava o combustível para o submarino nuclear brasileiro. Durante esta reunião – organizada por um vereador ecologista da cidade de Sorocaba, chamado Gabriel Bittencourt – Marcos nos falava que, em suas viagens e andanças pelo Brasil e mundo afora, ninguém, a não ser os próprios sorocabanos(as), sabiam da existência de Aramar, tal o grau de segredo que a Marinha brasileira desejava guardar sobre aquela unidade.

A segunda vez foi na realização da Semana de Geografia e Meio Ambiente, em 1999, organizada pelo curso de Geografia da Uniso (do qual hoje sou coordenador acadêmico); nesta ocasião, Marcos foi o responsável por fazer a palestra de abertura. A presença dele entre nós foi bastante enfatizada pela então coordenadora do curso, a saudosa Professora Maria Lúcia de Amorim Soares, que o enaltecia como um cidadão do mundo, residente de um *flat* na cidade de São Paulo, e o tempo todo em circulação pelo Brasil e mundo, realizando palestras, conferências, participando de bancas, divulgando seus trabalhos.

Aliás, não só a professora, mas a própria Universidade fazia questão, naquele momento, de comemorar a presença daquele professor

que acabara de voltar da Europa, após realizar seu doutorado em Filosofia da Biologia pela tradicionalíssima Université Catholique de Louvain, na Bélgica, e pós-doutorados em Genebra e Londres. Ao chegar para trabalhar na Uniso, em 1998, os jornais da universidade fizeram longas entrevistas e reportagens sobre ele, tal era o grau de importância de sua presença.

Dois pequenos libelos que havia lançado em meados dos anos 90 já haviam se tornado leitura obrigatória para os interessados em ecologia política e educação ambiental: "O que é educação ambiental?"[1], lançado pela emblemática "Coleção Primeiros Passos" da Editora Brasiliense; e "Meio Ambiente e Representação Social"[2], onde apresentava sua proposta para a utilização das representações sociais nas práticas educativas, como forma de promover a desconstrução destas e a construção de novos saberes sobre o meio ambiente.

Fui apresentado diretamente a ele algumas semanas depois. Na realidade, ele pediu à minha antiga professora de Geologia, também saudosa Arlete Dias, para sermos apresentados, pois havia lido um pequeno texto anárquico meu sobre ecologia e geologia. Passei a trabalhar para ele imediatamente, na organização da Biblioteca de Educação Ambiental da Uniso.

Na arrumação dos materiais que ele havia doado à Universidade, entrei em contato com inúmeros documentos, jornais, livros, revistas e outros aparatos das mais diversas instituições: revistas britânicas, indianas e estadunidenses; jornais da UNESCO e da Agência Internacional de Energia Atômica; livros, periódicos e anais de eventos das mais diversas regiões do Brasil; e grande quantidade de material de divulgação do extinto Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá, de quem foi consultor em educação entre o fim dos anos 1990 e começo dos 2000.

Foi também no final dos 1990 que Marcos lançou "A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna"[3], onde entrelaça a política, a cultura, a globalização e o tempo às questões da educação e o meio ambiente, além de ampliar a discussão e a proposta relativa à aplicação das representações sociais nas atividades de educação e meio ambiente, além de enaltecer uma perspectiva antropofágica nesses entrecruzamentos. E de suas pesquisas de pós-doutorado, lançou em 1999, "Ecologia, Elites e Intelligentsia na América Latina"[4], analisando os discursos das elites acadêmicas sobre ecologia, e a difusão dessas perspectivs.

Porém, nos últimos anos, Marcos preferiu criar, como um efetivo pensador das perspectivas ecologistas em educação, um termo mais radical, dado que as antropofagias, em toda sua radicalidade, também acabaram por ser banalizadas por um academicismo *kitsch* que infesta como praga os programas brasileiros de pós-graduação... É daí que vem seu conceito mais recente de educação ambiental canibal, que destronca, eviscera, parte e trinca todas as partes e pedaços das noções cristalizadas e institucionalizantes, governamentalizantes e desmobilizantes sobre ecologia e educação.

Mas tenho ainda como livro de cabeceira, dezoito anos depois de ter lido pela primeira vez, o emblemático "Ecologistas"[5]. Quando o li pela primeira vez, ainda no primeiro ano da graduação em Geografia, pude perceber que a ecologia, como perspectiva política e filosófica de movimentos

1 REIGOTA, M (1994). *O que é educação ambiental?*. São Paulo: Brasiliense.

2 REIGOTA, M (1995). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez.

3 REIGOTA, M (1999). *A Floresta e a Escola: por uma Educação Ambiental Pós-moderna*. São Paulo: Cortez.

4 REIGOTA, M (1999). E*cologia, Elites e Intelligentsia na América Latina.* São Paulo: Annablume.

5 REIGOTA, M (1999). *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

sociais e de militância educativa, não era propriedade única e exclusiva do movimento ecológico, ou das políticas e leis sobre educação e meio ambiente.

As ecologias estavam presentes na música, nas artes visuais, na literatura, no cotidiano de viajantes, professores, sindicalistas. Por exemplo, em outro livro emblemático de sua obra, "Iugoslávia: registros de uma barbárie anunciada"[6], Marcos aprofunda a sua percepção e construção narrativa ecosófica, para falar da guerra absurda que abalou o continente europeu nos anos 90, com todos seus vieses geopolíticos, históricos, culturais, sociais, econômicos e religiosos.

Apesar das inúmeras tentativas de cristalização e institucionalização forçadas da ecologia e da educação ambiental pelas esferas governamentais e privadas, Marcos sugere perspectivas mais fluídas e nômades para compreendê-las, desconstruí-las e reconstruí-las, constantemente. De modo que elas mantenham, ao máximo possível, sua força rebelde, trans-formativa e libertária. Para ele, é nas margens das institucionalizações, das cristalizações e da sedentarização que a ecologia e a educação podem possibilitar mudanças efetivas nas relações entre as pessoas, e com as pessoas e o meio ambiente.

Quem está nessas margens[7] são estudantes noturnos de universidades privadas, cujas condições econômicas limítrofes não permitiram que conseguissem ser aceitos em cursos de universidades públicas, além da necessidade de trabalhar para ajudar a família e pagar as mensalidades. E também são os discursos dos movimentos culturais e sociais que, por sua condição radical, não participam da governança, muito menos tem direito às verbas para o fornecimento de serviços públicos.

Ao dialogar com essas margens para discutir e potencializar a ecologia como força inspiradora e mobilizadora de novas possibilidades de fazer educação, o faz com uma radicalidade política que não permite mais que a ecologia seja vista unicamente como propriedade dos programas governamentais em educação ambiental, ou como *marketing* publicitário de corporações pseudo sustentáveis.

Ao insistir com seus orientandos(as) e estudantes sobre a necessidade de deslocar a ecologia e a educação da compreensão dada pelos centros aglutinadores de poder, sejam eles políticos, econômicos, universitários e culturais, Marcos não pede que enquadrem as margens em classificações monolíticas sobre que tipos de ecologias podem se fixar, mas que busquem investigar e narrar quais ecologias distintas, díspares e rebeldes estão presentes e são criadas por essas bordas.

Ecologias que, na perspectiva de Marcos, estão presentes nas pichações, nas bandas de Metal Extremo, no Hip-Hop, no Rap, na dança de rua, nas comunidades quilombolas, em comunidades ribeirinhas e indígenas da Amazônia Brasileira, em movimentos sociais periféricos das grandes cidades. Aliás, não é necessário ir muito ao extremo nessas margens. Ao propor que enfatizemos as experiências cotidianas, criemos narrativas a partir de nossas próprias trajetórias, e compartilhemos currículos, saberes e vivências, Marcos não enaltece e fortalece somente o pensamento de Paulo Freire, em sua proposta dialógica de produzir conhecimento a partir dos encontros, mas sempre traz à tona a pertinência da ecosofia de "As três ecologias", de Felix Guattari.

6 REIGOTA, M (2001). *Iugoslávia: Registros de uma barbárie anunciada.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

7 REIGOTA, M (2010). "A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens". *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr.

Mas que não se acredite que as centenas de viagens, conferências, palestras, orientações acadêmicas, livros e artigos fizeram dele um brasileiro enaltecido por todos os seus pares no mundo acadêmico, ou que seja uma unanimidade entre os educadores ambientais brasileiros. Aliás, se há algo com que nós brasileiros estamos convivendo, mais uma vez, é o vilipêndio público da herança de seus maiores pensadores. O massacre que a memória de Paulo Freire vem sofrendo por parte dos grupos conservadores, ligados às entidades neoliberais, neofascistas, pseudo neopentecostalistas, ruralistas, militaristas e todo tipo de manifestação do reacionarismo contemporâneo, vem rubescendo de vergonha àqueles que ainda insistem, nos espaços acadêmicos e escolares, em defender sua importância, seu legado e a sua contribuição à educação. Colegas estrangeiros, que são estudiosos de Paulo Freire, parecem não compreender o massacre que ocorre contra a imagem do propositor da "Pedagogia do Oprimido".

No entanto, Marcos sofreu, especialmente durante os anos "dourados" – pelo menos para os empresários das grandes corporações nacionais, e que hoje estão em grande parte na cadeia devido aos escândalos de corrupção – do governo Lula (2003-2010), um massacre brutal por parte dos educadores ambientais e ecologistas que faziam parte do governo federal naquele momento, e de seus apoiadores.

Isso porque não aceitavam as críticas feitas por ele[8], que evidenciava o silêncio desses educadores e ecologistas perante as tragédias da expansão da destruição da floresta amazônica pelo agronegócio e pela indústria da carne, da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte e a consequente expulsão de populações indígenas e ribeirinhas da Volta do Rio Xingu, da catastrófica obra da transposição do Rio São Francisco, e também perante os escândalos de corrupção que assolaram o governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2005.

Os mesmos que enalteceram as críticas de Marcos ao modelo neoliberal proposto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso[9], promovendo a banalização da Educação Ambiental nos Programas Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos 1990, agora o tratavam como a um pária, acusando-o absurdamente, muitas vezes, de pertencer às alas da oposição conservadora promovida pelos sociais-democratas.

Marcos, conservador, por criticar o governo de "esquerda"?

Os escândalos recentes na política brasileira – que ajudaram o Brasil a afundar em um mar de caos político, social, econômico e ambiental – vem expondo cada vez mais a face neoliberal de cunho nacionalista que o governo de "esquerda" possuía, e cujos bastidores nefastos escancararam o fato de não se diferenciarem em praticamente nada dos governos ditatoriais dos anos 1960 aos 1980, ou dos governos neoliberais dos anos 1990.

Mas Marcos não se intimidou, rompeu com diversos colegas antigos de militância ecológica – e estabeleceu melhores amizades - manteve suas críticas e deslocou ainda mais para as margens as possibilidades de transformação da sociedade e de suas relações com o ambiente. Nesse sentido, afastou-se do conceito da Educação Ambiental e do seu *status* de garantidora de salvação das almas e do planeta – o que a transforma em um novo messianismo pastoral, travestido de ciência, carregado de todas as normatividades e imposições de qualquer prática coercitiva –, para criar outras formas de pensar as relações entre educação e meio ambiente como múltiplas, heterogêneas e insubmissas às doutrinações doentias presentes em noções conservadoras ou crítico-dialéticas.

8 REIGOTA, M (2008). "Cidadania e educação ambiental". *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre. v. 20, n. spe, p. 61-69.

9 REIGOTA, M (2000). "La transversalidad em Brasil: una banalizacion neoconservadora de una propuesta pedagogica radical". *Tópicos en Educación Ambiental*. México, vol. 2, pp.19-26.

Propõe, portanto, as perspectivas ecologistas em educação, com um caráter dialógico, libertário e radicalmente enriquecedor das narrativas cotidianas dos efetivos protagonistas da educação, ou seja, professoras e professores, e estudantes. Ao retirá-los de um papel secundário, vistos somente como coadjuvantes em uma educação que insiste em se enaltecer por suas políticas públicas e pelo egocentrismo dos produtores das verdades em seus escritórios e gabinetes, Marcos propõe uma ação política, que visa inverter o jogo de forças presente na educação contemporânea.

Nas perspectivas ecologistas em educação – canibais, licantrópicas, monstruosas, anormais, rebeldes, insubmissas, menores, infernais, anárquicas, subterrâneas – Marcos e as pesquisas que constrói e ajudou a construir em suas dezenas de orientações, trazem para a educação ambiental e para os estudos de cotidiano escolar, pensadoras e pensadores que estão muito distantes dos referenciais bibliográficos "críticos" que se impuseram à educação ambiental brasileira – e à educação em geral – nas últimas duas décadas. Marcos dialoga com Isabelle Stengers, Ilya Prigogine, Alberto Melluci, Gianni Vattimo, Pierre Bordieu, Eduardo Viveiros de Castro, Michel Foucault, Newton Aquiles Von Zuben, Julio Cortazar, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Jorge Luis Borges, Milton Hatoum, Akira Kurosawa, Oswald de Andrade, entre muitos outros.

Mas também dá o mesmo tom de voz e importância na construção de sentidos na/para a educação aos discursos e saberes indígenas, dos quilombolas, dos professores e professoras (do Amapá, Rio Grande do Sul, Sorocaba e região), dos pichadores(as), dos movimentos contraculturais urbanos (anti-homofobias, anti-racistas, antifas, periferias), da música brasileira e internacional, pintores(as), escultores(as), cineastas, artistas plásticos, artistas de rua, esportistas e trabalhadores(as).

Entre as incontáveis viagens e intercâmbios – sim, Marcos é um legítimo cidadão do mundo e tem amigos nos cinco continentes –, que fez e ajudou/estimulou amigos(as), estudantes e orientandos a também realiza-los nos últimos anos, está o convênio entre as Universidades Autônomas do México (UAM) e de Oaxaca (UABJO), Alice Salomon Hochschule Berlin e a Universidade de Sorocaba, onde tem contribuído com propostas de construção de novos espaços acadêmicos e culturais.

É preciso enfatizar aqui, também, suas viagens recentes ao Japão, especificamente à Hiroshima e Nagazaki, que nos proporcionam uma compreensão extremamente sensível e inigualável sobre os efeitos das bombas nos cotidianos, mesmo tanto tempo depois. Prestigia-nos, a partir dessas experiências, com magníficos textos, exposições fotográficas de olhar aguçado, e conversas descontraídas com crianças de escolas sorocabanas.

Além de enaltecer toda a imensa contribuição dada por Marcos Reigota à ecologia política, às perspectivas ecologistas em educação, e às propostas marginais de ação social, econômica, cultural e científica, é necessário reforçar o compromisso político e a competência técnica com a qual ele se dedicou nas últimas três décadas a formar professoras, professores e outros profissionais a também lutar pelas mudanças coletivas e individuais. Somado a isso tudo, ainda temos a honestidade intelectual, o desprendimento humano e a fidelidade para com os amigos, para os quais, Marcos é fonte de inspiração, admiração, orgulho e alegria...

Rodrigo Barchi

Professor-coordenador do Curso de Geografia

da Universidade de Sorocaba (UNISO), Brasil.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

Presentación

Entre a Educação e as narrativas multiculturais e transnacionais

Alda Regina Tognini Romaguera[1]
Rodrigo Barchi[2]

Organized we will stay
'Cause living is not a benefit
Your pretention of control
Has found and imminent end
Must respect existence
Or expect resistance
(ao som da banda brasileira de
Thrash Metal Violator)

"Maestros, músicos, cantores
Gente de todas as cores
Façam esse favor pra mim
Quem souber cantar que cante
Quem souber tocar que toque
Flauta, trombone ou clarim
Quem puder gritar que grite
Quem tiver apito, apite
Faça esse mundo acordar"
(ao som de "Um favor",
de Lupicínio Rodrigues, na voz de Gal Costa)

Esse dossiê é fruto de uma enorme quantidade de encontros. Múltiplos, transversais, menores, ecosóficos. Na verdade, é resultado de um esforço que nós dois realizamos para tentar expor e ressoar pelo maior tempo possível, todas – ou a maior parte – as boas contribuições que foram dadas por nossos colegas durante o *I Congresso Internacional de Educação: (In)quietudes e fronteiras em conhecimentos e práticas educacionais*, que ocorreu no mês de outubro de 2016, no Campus Cidade Universitária "Aldo Vanucchi", da Universidade de Sorocaba, em Sorocaba, Estado de São Paulo, Brasil. Congresso que ocorreu graças a uma ampla rede de solidariedade, de camaradagem e de empenho de muitas pessoas e instituições a quem de imediato gostaríamos de agradecer profundamente. E novamente...

O Congresso ocorreu num dos momentos mais delicados da sociedade brasileira pós-ditadura civil-militar. Momento que, ao invés de ter dado trégua, se intensifica e amplia ainda mais a crise política, econômica, social, cultural e ambiental na qual o país está mergulhado há alguns anos. O Congresso foi uma ocasião para enfatizarmos, mais uma vez, nosso compromisso com a educação naquilo que ela tem de mais evidente: a sua capacidade de transformar o mundo, de combater as injustiças, de construir e de consolidar sociedades democráticas e de direitos.

Tivemos conosco, naqueles três dias, a possibilidade de conviver e trocar experiências, sensibilidades e alternativas com colegas vindos de vários países e da várias regiões de Brasil, que trouxeram consigo as experiências e os desafios do tempo presente.

1 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: alda.romaguera@prof.uniso.br

2 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é pesquisador e professor-coordenador do Curso de Geografia da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

Nosso congresso pretendeu ser uma possibilidade da pedagogia dos (des)encontros, da pedagogia das re(exis)tências, dos subterrâneos e de tantas outras pedagogias ainda não denominadas que emergem entre os iguais na diferença e entre os diferentes na igualdade. Pretendeu ser um espaço onde se pudesse respirar, conversar e compartilhar sensibilidades e responsabilidades através da expressão de nossas práticas sociais e pedagógicas cotidianas nos mais diversos, como sugere a estimada professora Nilda Alves, *espaçostempos* com as mais diversas linguagens que a práxis pedagógica contemporânea nos permite atravessar e experimentar.

O Congresso ocorreu no momento em que, através de medida provisória, e sem o devido debate com a sociedade brasileira o atual governo vem modificando a estrutura, o currículo e as bases conceituais, políticas e pedagógicas do ensino médio, eliminando a educação física e as artes, e separando ainda mais as áreas, as quais, ao se fixar cada vez mais nos rincões e guetos da ciência, impedem a ampla troca dialógica entre os saberes e as diferenças que constantemente constroem o conhecimento humano. Nós tentamos explicitar nossa posição, através de nossos trabalhos, que enfatizam exatamente o contrário. Nossos posicionamentos pedagógicos e políticos passam pelas opções temáticas e pelas múltiplas vozes/corpos/linguagens/idiomas/sotaques que foram visibilizadas durante o evento.

Apostamos nos devires que os e as estudantes das escolas públicas de todo o Brasil têm nos evidenciado nesses últimos anos. Apostamos no compromisso político de cada professor e professora com a justiça, com a autonomia e com a liberdade. Apostamos nos coletivos que se (auto)organizam, resistem e se indignam frente as tentativas de aniquilação da vida e ao predomínio da "vida besta"[3]. Apostamos nos artistas e esportistas e contamos com a colaboração e cumplicidade de ginastas, cineastas, músicos, atores, fotógrafos e poetas... Apostamos nos movimentos sociais e comunitários. Apostamos na infância. Continuamos com o compromisso de ressignificar e contemporanizar a educação em constante mergulho no legado de Paulo Freire.

Aliás, como potencializadores e intérpretes brasileiros do legado de Paulo Freire, temos a obrigação de comunicar aos colegas latino-americanos o vilipêndio e a difamação que se amplia no Brasil contra a memória e a obra do pensador, por grupos políticos vinculados aos setores hegemônicos da sociedade brasileira, que veem na sua energia e dialogicidade uma ameaça aos seus interesses de dominação e exploração da população excluída e marginalizada. Entre os ataques à democracia è a educação dialógica, se encontra um projeto inconsequente e aterrador, chamado "Escola Sem Partido", que visa perseguir professores e professoras vinculados afetiva e politicamente ao pensamento de Paulo Freire.

Nesse sentido, é pertinente lembrar o que ele escreveu e que se encontra no livro *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*: "Por mais que se apregoe hoje que a educação nada tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade"[4].

Por isso, são tão pertinentes as epígrafes dessa apresentação, com a banda brasileira de Thrash Metal, Violator, que sempre enaltece a força rebelde e combativa dos movimentos *underground*, ao gritar *"Respect the existence, or expected resistance"* (Respeite a existência, ou espere resistência); e com um trecho da música "Um favor" do compositor brasileiro Lupicínio Rodrigues, na voz de Gal Costa, intérprete de música popular brasileira, pedimos às "*gentes de todas as cores... façam este mundo acordar*"!

3 PELBART, PP (2009). *Vida nua, vida besta, uma vida*. Euphorio, Medellin, vol. 1, pp. 34-42.

4 FREIRE, P (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos,* 1ª. Ed. São Paulo Ed. UNESP, p.128.

Esse dossiê, portanto, é uma continuidade de nossa luta para manter viva a vibração do pensamento freireano, que nos exige um exercício ao mesmo tempo voraz e alegre de combate aos anseios fascistas de apagamento das diferenças. Não somente porque gostamos do seu constante entusiasmo e suas propostas transformativas, sempre pensando em um mundo menos barbárico, predatório e injusto. Mas também para retomarmos a seriedade sobre o seu pensamento, que foi brutalmente banalizado pelas políticas públicas em educação no Brasil durante os governos do Partido dos Trabalhadores, e cuja imagem era mais utilizada para dar um caráter simpático às propostas educacionais governamentais do que realmente democratizar a educação.

Não elaboramos somente esse dossiê. Outro dossiê com contribuições de colegas que participaram do Congresso está sendo publicado, simultaneamente a este, pela revista *Quaestio*, da Universidade de Sorocaba, o qual nós intencionamos que seja lido como uma segunda parte desse dossiê. E vice-versa. Quem acessar o dossiê da Uniso antes de acessar esse, terá, no texto de apresentação também, um link para esse dossiê. As(os) colegas que puderam participar dessas edições trazem discussões extremamente profundas e pertinentes ao universo da educação.

Mas antes de apresentar esse dossiê, e cientes de nossa responsabilidade, gostaríamos de agradecer novamente a confiança de nossos convidados, de todos e todas que colaboraram conosco. Nosso Congresso seguiu o movimento de "congresso de baixo orçamento" que as colegas Luciana Kind e Rosineide Cordeiro inauguraram na PUC-MG, no Simpósio Narrativas, Gênero e Politica realizado em setembro de 2016 em Belo Horizonte. Não solicitamos apoio financeiro de nenhuma agência brasileira de fomento, pois era bastante previsível a resposta que receberíamos. Resolvemos optar por contar com pessoas e instituições que conhecem e apoiam nosso trabalho e compromisso.

Nesse sentido precisamos enfatizar, mais uma vez, nosso profundo agradecimento às diversas e inestimáveis colaborações que recebemos de nossos amigos e amigas da Universidade Autonoma de Barcelona, Universidade Alice Salomon de Berlim, Universidade Autónoma Benito Juarez de Oaxaca, México, do Centro Internacional de Investigacion Interdisciplinar e de Ensenãnza Aplicada em Oaxaca, da Universidade Nacional da Colômbia, Universidade Sophia de Tóquio, da Universidade de Ciências Aplicadas de Saint Gallen (Suiça), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade do Vale do Sapucaí, da Universidade Federal do Amapá, da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, da Universidade Federal do Espirito Santo, da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Estadual de Campinas. Agradecemos ao apoio financeiro e material que recebemos através do DAAD (Agência de Desenvolvimento e Apoio Acadêmico da Alemanha), da Fundação Japão e da AEBJ (Associação das Escolas Brasileiras no Japão).

No ano em que o Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso comemorou os seus 20 anos não poderíamos deixar de enfatizar e agradecer o apoio que temos recebido de nossos estudantes, colegas, funcionários e da reitoria e relembrar nossa história que desde o seu início contou com a participação de colegas da Unicamp, Usp, e PUCSP e agradecer o apoio dessas universidades paulistas através da presença entre nós de alguns dos seus mais renomados professores e professoras.

Sobre esse dossiê, nós o intitulamos de *Entre a Educação e as narrativas multiculturais e transnacionais*, pois os textos aqui apresentados, em sua ampla diversidade, convergem-se ao compreender a educação não como um monopólio das instituições escolares, mas como processo constitutivo do ser em seus (des)encontros culturais e seus deslocamentos físicos e conceituais. Educação entendida como formação humana, recheada de desvios, rupturas, resistências e ranhuras.

Em muitos dos artigos aqui apresentados, estão presentes narrativas que evidenciam as contribuições das conversas, dos encontros e das experiências nas viagens que os autores e autoras realizaram

em algum momento de suas trajetórias, em um diálogo amplo e aberto com a literatura e os estudos acadêmicos das áreas em que dedicam suas pesquisas. Outros artigos fazem uma reflexão profunda sobre a relação entre a educação e a cultura, tanto a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos e projetos institucionais, quanto a partir das pesquisas teóricas desenvolvidas por nossos convidados e convidadas nas áreas de educação e cultura.

A *Portadilla* que abre esse dossiê é sobre o professor Marcos Reigota, reconhecido internacionalmente por seu trabalho, militância e pesquisa nos campos da ecologia política, das perspectivas ecologistas em educação, do pensamento de Paulo Freire, e dos estudos relativos ao cotidiano escolar. Quem escreve é o professor do curso de Geografia da Universidade de Sorocaba, Rodrigo Barchi, que é também um dos organizadores desse dossiê, ao lado da professora Alda Romaguera, do Programa de Pós-Graduação em Educação também da Universidade de Sorocaba.

O primeiro texto dessa coletânea, intitulado "Devir-pássaro: Ecosofia em conexões" é, ao mesmo tempo, tanto um profundo estudo quanto uma narrativa de experimentações, escrito por Marta Catunda e Rodrigo Reis, a partir dos encontros entre as atividades e pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Perspectivas Ecologistas em Educação, da Universidade de Sorocaba, e a Rede de Estudos Ecosofia – Ética para o século XXI. Os autores buscam na ecosofia de Felix Guattari o norteamento para uma série de estudos sobre arte, cultura e educação, guiando diversas atividades experimentais a partir do canto dos pássaros.

O estudo seguinte é do professor Marcos Meira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulado "Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física" que realiza um intenso debate entre o multiculturalismo, em suas diversas concepções teóricas, e as teorias curriculares em educação física, dando ênfase à criticidade nos diálogos e encontros realizados entre as duas áreas.

Abrindo a seção de artigos, temos o trabalho "Processos de formação do capital cultural e resistência de professores-alunos na Amazônia Setentrional", do professor Adalberto Carvalho Ribeiro, professor do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá, no qual são apresentados alguns aspectos da formação cultural dos professores do interior do Estado do Amapá, associados à algumas formas de resistência. As narrativas autobiográficas e os memoriais foram utilizados como possibilidade de compreensão da construção desse capital cultural.

O artigo seguinte, "Africanidades e Educação", é do professor Ademir Barros dos Santos, Coordenador da Câmara de Preservação Cultural do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (NUCAB), da Universidade de Sorocaba. Aqui é apresentada uma série de elementos simbólicos da matriz africana presentes na cultura brasileira, buscando desmistificar as distorções difamatórias que buscaram denegrir a cultura africana no Brasil, e desenvolvendo possíveis contribuições do real significado desses elementos à educação institucional e não institucional.

Em seguida, temos o texto "Narrativas das mulheres do Congo como práticas de re'existências ecologistas e cotidianos escolares", da professora Andréia Teixeira Ramos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que, a partir de uma série de conversas e convívios junto às mulheres do Congo, potencializa suas vozes e falas como práticas de resistências éticas, estéticas, libertárias e ecológicas, permitindo compreender essas existências como constantes reinvenções de suas vivências.

O texto seguinte, chamado "Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde", de Elaine Marasca Garcia da Costa, médica, professora e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade de Sorocaba, que promove um intenso encontro entre a Pedagogia Waldorf e a

questão da promoção da saúde, tendo como enfoque principal as discussões ao redor do conceito da Salutogênese.

Encerrando a sessão de artigos, apresentamos o texto "Miradas da viagem de um pesquisador conversador no cotidiano" do professor Dr. Eder Rodrigues Proença, diretor da Escola Municipal "Profª. Maria Domingas Tótora de Góes" e também doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Sorocaba, o qual, ao utilizar a metodologia de pesquisa das conversas no cotidiano, aborda uma série de trajetórias dos seus interlocutores, construindo narrativas de resistências e atuações políticas e sociais, conectadas ao universo da educação.

No primeiro texto da sessão notas e debates, trazemos uma contribuição da professora Marta Catunda, pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba, intitulada "A Arte como Política do impossível", no qual se realizam uma série de encontros e percursos entre os campos da arte, da educação ambiental e do cotidiano escolar, tendo como pano de fundo as discussões a respeito do conceito de Antropoceno.

O outro texto da seção de Notas e Debates, "Necessidades do Corpo Criança na Escola: Possíveis Contribuições da Corporeidade, da Motricidade e da Complexidade", do Professor Wagner Wey Moreira, docente das Áreas de Educação e Educação Física da Universidade Federal do Triangulo Mineiro (UFMT), realiza uma discussão a partir dos conceitos de corporeidade, motricidade e complexidade, sobre as atuais e bruscas mudanças nas Políticas Públicas da Educação Básica Brasileira, e o papel da Educação Física nesse contexto.

Trazemos ainda duas narrativas para fechar o dossiê, que apresentam e reforçam o caráter narrativo desse dossiê e das perspectivas com as quais estamos trabalhando há algum tempo, seja na Universidade de Sorocaba, seja nos encontros puderam promover esse dossiê. A primeira narrativa, "O processo de narrar-se como movimento de questionamento do tempo presente", escrito na parceria entre o renomado professor docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Marcos Reigota, a professora-coordenadora da Secretaria da Cultura de Salto de Pirapora e ganhadora do Prêmio Civita de Educação (2013) Carmem Machado, e o estudante de Psicologia e bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica UNISO-CPNq), André Yang, discutem os processos de narrativa de si próprio como exercício de questionamento do mundo.

A segunda narrativa é o texto que encerra este dossiê, chamado, "Narrativas literárias, Pietro Portalho". Foi escrita por Dario Maldonado, Sociólogo de la Universidad de Montréal, Canadá e Magister en Gestión de Conflictos Interculturales por la Universidad Alice Salomon, Alemania. Essa narrativa pode ser lida como um complemento da *portadilla* que abre esse dossiê, pois Dario cria um conto a partir dos seus encontros com Marcos Reigota, trazendo diversas situações da trajetória profissional, acadêmica e cotidiana de ambos, e os saberes criados e intensificados nesses entrecruzamentos.

Queremos agradecer a ampla e dedicada paciência e amizade do diretor da revista *Utopía y Praxis Latinoamericana,* Álvaro B. MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, que em todos os momentos nos ofereceu a assistência, apoio e entusiasmo necessários para a publicação desse dossiê, que esperamos seja adequado, pertinente e ampliador das discussões e questionamentos sobre as questões políticas, sociais, filosóficas, culturais, ambientais e econômicas que esse conceituado periódico realiza há tantos anos. Queremos agradecer também ao Professor Marcos Reigota, por suas magníficas articulações para que esse dossiê fosse possível, além de ser o grande potencializador de todo esse processo.

Encerramos essa apresentação da mesma forma que encerramos a abertura do nosso Congresso, solicitando a todos e todas "*maestros, músicos, cantores, gente de todas as cores* que nos façam um favor: *Quem souber cantar, que cante. Quem souber tocar que toque. Flauta, trombone e clarim. Quem puder gritar que grite. Quem tiver apito, apite. Faça esse mundo acordar...*" (Lupicínio Rodrigues, o outro).

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ESTUDIOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, n°. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.21-39
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Devir Pássaro: ecosofia em conexões

Devir-bird: ecosophy in connections

Devir-pájaro: ecosofía en conexiones

Marta CATUNDA

Universidade de Sorocaba (UNISO), S-P, Brasil.

Rodrigo REIS RODRIGUES

IA- Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil.

RESUMO

Este texto apresenta um panorama de investigação e atividades realizadas ao longo da última década, em conexão aos movimentos sociais ligados à ecologia, permacultura, arte, dança e como se desdobram em obras artísticas, cartografias, entre outras contribuições à educação ambiental. As práticas de sensibilização do corpo, práticas artísticas, ecológicas e educativas promovidas em alianças do Grupo de Estudos Perspectiva Ecologista de Educação da Universidade de Sorocaba/UNISO, com a rede de Estudos Ecosofia – Ética para o Século XXI

Palabras chave: Educação ambiental; movimentos sociais; práticas de sensibilização.

ABSTRACT

This article presents an overview of research and activities undertaken in the last decade, in connection with social movements linked to ecology, permaculture, art, dance and how to unfold in artistic works, mapping among other contributions to education environmental. Through a partnership of the Group of Studies Ecological Perspective of Education of the University of Sorocaba / UNISO with the Network of Studies Ecosofia - Ética for the XXI Century see carrying out sensitization practices of the body, artistic, ecological and educational.

Keywords: Education environmental; social movements; sensitization practices.

RESUMEN

En este texto se presenta un panorama de investigación y actividades realizadas a lo largo de la última década, en conexión con movimientos sociales ligados a la ecología, permacultura, arte, danza y cómo se desdoblan en obras artísticas, cartografías entre otras contribuciones a la educación ambiental. Las prácticas de sensibilización del cuerpo, prácticas artísticas, ecológicas y educativas promovidas en alianza con el Grupo de Estudios Perspectiva Ecologista de Educación de la Universidad de Sorocaba / UNISO, y la Red de Estudios Ecosofía - Ética para el Siglo XXI.

Palabras Clave: Educación ambiental; movimientos sociales; prácticas de sensibilización.

Recibido: 16-06-2017 ● Aceptado: 12-08-2017

INTRODUÇÃO (pouso)

Para iniciar este texto é importante situar as motivações das vivências, conversas, movimentos de sensibilização do corpo, promovidas pelo Grupo de Estudos Perspectiva Ecologista da Educação da Universidade de Sorocaba/UNISO, coordenado por Marcos Reigota, em conexão com a Rede de Estudos Ecosofia – Ética para o século XXI, coordenado por Rodrigo Reis e Felipe Adam Kurschat.

O primeiro nasceu em 2010 e integra a Linha de Pesquisa em Cotidiano Escolar do Programa de Pós Graduação da UNISO, em Sorocaba que atende diretamente alunos da Pós Graduação em Educação. Importante aqui destacar que muitos alunos docentes da pós-graduação que compõem o Grupo de Estudo integram em suas pesquisas questões imanentes da urbe que se espraiam nos diversos contextos da educação: em escolas, creches, associações, ONG's que se deparam com a precariedade dos serviços públicos municipais e/ou estaduais, de saúde física e mental, das necessidade especiais, das fitossanitária, da segurança, da falta de condições ambientais, tecnológicas adequadas, entre outros controles acirrados advindos do próprio sistema de administração de educação e se estende por toda da rede escolar de ensino.

Estas questões que invadem o cotidiano nas/das escolas onde lecionam, nas/das cidades e bairros onde vivem dialogam com seus temas de pesquisa de mestrado e doutorado, estudos e ações, práticas sociais, comunitárias pedagógicas e/ou artísticas em educação ambiental em oficinas, cursos, mini-cursos, encontros, mesas redondas, palestras, apresentações culturais, artísticas, entre outras atividades. É necessário perceber estas dobras e desdobras, aquilo que permanece invisível a potência e o alcance de um Grupo de Estudos dentro de um Programa de Pós Graduação em educação tudo, o que o envolve, lida, contribui, amplia, dimensiona/redimensiona para além da formação docente em si e que está em conexão, portanto, com outras redes sociais dentro e fora da Internet.

O segundo grupo foi motivado por iniciativa de dois jovens músicos e terapeutas na busca de uma compreensão da esquizoanálise e das articulações possíveis com a arte, arriscando um olhar entre a clínica e as demais artes, poesia, literatura, dança e em especial a música, enfim as manifestações sensíveis da contemporaneidade em atividades que denominam Encontros Ecosóficos. Há quartorze anos vem então reunindo para estes encontros, estudantes e profissionais de diversas áreas e pesquisadores de várias IES (UNESP-SP-Assis, USP, PUC-SP, UFSC, UnB, Faculdade Oswaldo Cruz, Instituto Sedes Sapientiae, Clínica Kairós, Laboratório do Processo Formativo, Taanteatro Cia, Cia Sansacroma). A dobra/desdobra deste grupo tem como principal potência a heterogeneidade dos participantes conectados com as mesmas questões da eco e da urbe acima citadas, dentro e fora da rede de ensino e saúde pública, da clínica "psi" em consultórios, conexões diversas trazidas por seus participantes com clínicas, hospitais, universidades, grupos de dança, de cultura afro, indígena que ressoam em suas atividades profissionais de pesquisa. A fidelização dos participantes é dada pelo estar e produzir juntos.

Ambos os grupos em linhas diferentes vem agregando uma vitalidade, um desejo de mergulho de exercitar na pratica a ecosofia (2001)[1] de Guattari e nos *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997)[2] (escrito em 1980). Há sete anos o encontro dos grupos tem servido de um laboratório de ações de cidadania em educação ambiental, e de lá para cá foi iniciada uma intensa troca em oficinas e outras atividades educativas e artísticas. A alegria em desdobramento é compartilhada em sábados ou em, finais de semana, em locais especiais, com alimentação sustentável, preferencialmente vegetariana.

1 GUATTARI, F (2001). *As três ecologias*. 11. ed. Papirus. Campinas.

2 DELEUZE, G & GUATTARI, F(1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol, Editora 34. São Paulo.

Devir pássaro trata-se então em um primeiro instante de conexão entre grupos, nos efervescentes caminhos interiores do estado de São Paulo. Não poderia deixar de ser mais oportuno este texto ter nascido de um encontro dos referidos grupos com diversos outros do país, uma dobra panorâmica rizomática da educação que se pôde perscrutar/dimensionar/redimensionar no "VI Seminário Conexões: Deleuze máquinas e devires, e...", ocorrido em outubro de 2015[3] na cidade de Campinas, São Paulo. Esta ocasião anual gera uma troca intensa sobre pesquisa em educação, ecoa do interior de São Paulo, em conexão com diversas linhas de pesquisa e estudos, mas, também abre para expressões sensíveis que nos permitem resituar[4] conversar e expressar as experiências em educação com desdobramentos criativos, inventivos entre outros em desenvolviment. Mais recentemente, parte deste texto foi tema de apresentação no I Congresso Internacional de Educação: (In)quietudes e fronteiras em conhecimentos e práticas educacionais, ocorrido em outubro de 2016, na UNISO em Sorocaba.

Devir pássaro pousa aqui como um holograma continental, tropical pairando conexão, alimentando, laborando, existindo, *ree*xistindo, divisando, multiplicando. Um condor, que faz renascer a vida da morte.

Essas conexões e redes configuram outros espaços de interlocução, de possibilidade criativa ampliando, replicando possibilidades acadêmicas. Neste espaço percebem-se as ressonâncias dos movimentos sócio ambientais da educação com "n" grupos das cidades de Sorocaba, São Paulo, Campinas, o país, outros continentes, o planeta. Esta confluência nômade efervescente forma uma atmosfera nas/das conexões produtoras, que animizam/amenizam um movimento cotidiano entres cidades que reverberam nas/das questões imanentes da urbe. Para Canevacci[5], que produziu uma obra sobre a cidade de São Paulo, uma cidade comunica seu estilo particular de vida, o seu *ethos*, forma um conjunto de valores, crenças, comportamentos explícitos e implícitos.

> A cidade em geral e a comunicação urbana em particular comparam-se a um coro que canta com uma multiplicidade de vozes autônomas que se cruzam, relacionam-se, sobrepõem-se umas as outras, isolam-se ou se contrastam, e também designa uma certa escolha metodológica de "dar voz a muitas vozes"[6].

As manifestações de cidadania entre outras se articulam com acontecimentos contundentes na vida escolar onde/quando a deterioração da vida, está presente na socialidade em/na conexão com as questões de saúde (drogas, saúde preventiva, epidemias tais como a dengue, saúde física e mental) das manifestações culturais pró-cidadania contemporânea (de gênero, sexo, cor, de etnia). São ainda ecos que reverberam nas questões de segurança pública, alimentar, da precariedade das gestões governamentais dos recursos essenciais (a água, dos rejeitos e/ou resíduos sólidos, tóxicos, poluição, uso abusivo de agrotóxicos e/ou transgênicos na agricultura, queimadas, etc.) em conjunção com fenômenos climáticos das enchentes e períodos de seca. Em crimes ambientais que anulam da noite para o dia, a vida de milhares de pessoas e animais, rios. A perversa ocupação especulativa de espaços dentro e fora das cidades gerando permanentes movimentos de sem teto, sem terra, sem praça,

3 Ocorrido em setembro na Faculdade de Educação, na Universidade de Campinas, UNICAMP, SP organizado pelo Laboratório de Estudos Audio Visuais (Grupo de Estudos Olho) 2015 e está em sua sexta edição.

4 FREIRE, P (1987). *A pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

5 CANEVACCI, M (1993). *Cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. Estúdio Nobre. São Paulo.

6 *Ibidem,* p. 17.

sem espaço cultural [7], atingidos por barragens[8], dos remanejados de escolas[9], dos imigrantes/migrantes chegantes de todos os dias. Enfim toda sorte de questões que palpitam desta imanência para dentro/fora do cotidiano escolar.

Viver no interior é viver neste entrecruzamento, neste lugar fímbria mutante, onde uma espécie de espargimento de tudo que as metrópoles maiores fazem ecoar, ressoar, reverberar, se espraia. Há muitos rios de lágrimas em torno daqueles que estão secando, rios invisíveis, como assim o são aqueles voadores[10], rios de lama, desabrigo, desalento formando bacias hidrográficas peninsulares abraçando istmos, segurando desesperadamente as raízes das florestas e há nas conexões nas quais ainda podemos existir, territórios relacionais de existência:

> (…) inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem enganchar em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes. Ao invés de sujeito, talvez fosse melhor falar em componentes de subjetivação trabalhando, cada um, mais ou menos por conta própria. Isso conduziria necessariamente a reexaminar a relação entre o indivíduo e a subjetividade e, antes de mais nada, a separar nitidamente esses conceitos. Esses vetores de subjetivação não passam necessariamente pelo indivíduo, o qual, na realidade, se encontra em posição de "terminal" com respeito aos processos que implicam grupos humanos, conjuntos socioeconômicos, máquinas informacionais etc. Assim, a interioridade se instaura no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, francamente discordantes[11].

Neste sentido buscamos identificar como os atores anônimos do cotidiano podem redescobrir a configuração de seu espaço, imaginado a partir da (re)elaboração de sua cidade subjetiva. Há uma necessidade latente e expressa em todas as instituições sociais, a escola, a família e o lar. Trata-se de revitalizar nossas comunicações de um modo mais sensível. Ou, por outra, compreender melhor a comunicação como um movimento de processar. Fundamento da educação. Guattari cita um exemplo pessoal de viver a cidade subjetivamente:

> Um dia quando eu caminhava em uma grande avenida de São Paulo, senti-me interpelado ao atravessar determinada ponte, por um locutor não localizável. Uma das características dessa cidade, que me parece estranha em vários aspectos, consiste no fato de que as intersecções procedem frequentemente, por níveis separados por grandes alturas. Enquanto meu olhar, se dirigia de cima para baixo, para uma circulação densa que caminhava, rapidamente formando uma mancha cinzenta infinita, uma impressão intensa, fugaz e indefinível invadiu-me bruscamente. Pedi então que meus amigos continuassem sua caminhada sem mim, e como um eco das paradas de Proust em "seus momentos fecundos" (o sabor da madalena, a

7 Recentemente em Sorocaba houve a ocupação por um grupo de artistas do Parking House - Galpão de Armazenamento de laranja, da antiga estação ferroviária, um local abandonado há 30 anos pelo governo estadual, que foi por eles rebatizada como Estação Laranjada e iniciou-se um mutirão de limpeza, pintura(grafite), plantio de árvores regionais, horta comunitária foi um movimento inclusão, de arte livre de rua, de convivência, e solidariedade http://sorocabadeverdade.com/estacao-laranjada-a-energia-criativa-sorocabana-que-desafia-os-detentores-do-poder/.

8 Trata-se do crime ambiental ocorrido em Mariana, MG por conta do rompimento de uma barragem de contenção em área de exploração mineral com a morte do Rio Doce. https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Modelos/Paginas/NoticiaComFoto.aspx?pagina=1080.

9 Trata-se do Projeto de Reorganização Escolar do Governo do Estado de São Paulo, 2015.

10 Ver rios voadores. http://riosvoadores.com.br/.

11 GUATTARI, F (2001). *Op. cit*., p. 17.

dança dos sinos de Martinville, a pequena frase musical de Venteuil, o chão desnivelado do pátio do Hotel de Guermante...) imobilizei-me em um esforço para esclarecer o que havia acontecido comigo[12].

Perceber Sorocaba, no âmbito do Grupo de Estudo, em uma região metropolitana que agrega 26 municípios e é nomeada como Cidade Educadora[13], é sobretudo perceber o papel político que a educação tem de estender os braços e conhecer/aproximar a imanência destes conflitos da urbe que clamam por saídas, linhas de fuga e assim vão constituindo outros territórios de existência. Todas as interpelações das políticas públicas, das cidades educadoras, país educador de fato emanam da emergência de outros acontecimentos políticos. Sobre Hiroshima e Nagasaki, Marcos Reigota em minuciosa pesquisa capta a subjetividade na/da Cerimônia da Paz em Hiroshima[14], a construção permanente de outros territórios existenciais:

> Os sobreviventes e os familiares dos mortos iam chegando em pequenos grupos. Caminhavam devagar, cumprimentavam-se como velhos companheiros. Estavam vestidos discretamente, os homens com gravata e camisa de mangas curtas. Usavam chapéu de pano. Todos traziam flores nas mãos. Os inúmeros fotógrafos e câmeras de televisão trabalhavam incessantemente. Uma voz repetia no alto falante que, durante a cerimônia, não seria permitido fotografar, e solicitava que todos colaborassem. Às 8 horas, "Hiroshima Cerimônia pela Paz" teve início com uma homenagem a todas as vítimas da bomba atômica. Nesse momento, discursaram Tadashi Akida (o prefeito da cidade) e um representante das famílias atingidas. Houve a oferenda da água, com amostras de 16 cidades que a forneceram quando toda Hiroshima estava contaminada. Nesse momento, eu já não conseguia registrar mais nada, pois a emoção era muito forte. Não registrei o nome dos representantes das vítimas, nem o que disseram. Esperava encontrar essas informações no programa, no entanto, elas não foram publicadas. Depois foi a oferenda das flores. Representantes políticos dos mais diversos partidos, vestidos de negro, com grandes flores de cetim na lapela, depositaram coroas de flores diante do monumento aos mortos. O silêncio era audível e as cigarras contribuíam com a sua música. Entre os que participaram da oferenda das flores, estavam o prefeito, o presidente da Câmara Municipal, o representante das famílias atingidas e o representante dos sobreviventes da bomba atômica. Exatamente às 8h15, foi feita a oração silenciosa de um minuto. O som de um enorme sino lembrava ao mundo que, naquele momento, há 55 anos, havia sido lançada, pelos Estados Unidos, uma bomba atômica sobre a população civil da cidade de Hiroshima. Depois foi lida, pelo prefeito, a Declaração pela Paz. A Declaração pela Paz foi publicada, em inglês, no programa oficial. Inicia-se com as seguintes frases: "Hoje nós estamos testemunhando o último 06 de agosto do século XX. Há precisamente cinquenta e cinco anos, uma única bomba atômica provocou o inferno na terra"[15].

12 GUATTARI, F (1992 a). *Caosmose: um novo paradigma estético.* Editora 34, São Paulo.

13 As Cidades Educadoras têm como norte uma Carta de Princípios. "O principal objetivo de uma Cidade Educadora é criar políticas públicas e divulgar, para que essas ações se tornem modelo para outras cidades, sempre com o intuito de melhorar a vida dos habitantes." O conceito de Cidade Educadora nasceu em Barcelona em 1990, contando com cidades da Espanha e Portugal. No Brasil são 12 cidades associadas incluindo Sorocaba.

14 "Apesar do nosso forte desejo de paz, o mundo continua em luta com guerras, fome, pobreza e armas nucleares. As armas nucleares foram construídas pelos seres humanos e, se quisermos construir o novo século, genuinamente pacífico, todos nós, seres humanos, devemos, com nossas próprias mãos, deliberadamente, eliminá-las da face da Terra. Para realizarmos isso, precisamos primeiro procurar resolver os problemas de intimidação e violência que experimentamos em nossas vidas. Foram nossos avôs que trouxeram a vida novamente a Hiroshima e, com eles, temos aprendido que, verdadeiramente podemos, se trabalharmos juntos, criar um mundo feliz e pacífico". Concluída a leitura, foram soltas centenas de pombas" REIGOTA (2002).*Op. cit.*

15 REIGOTA (2002). *Hiroshima e Nagasaki*. pp. 56-57 http://www.researchgate.net/publication/281240623_Hiroshima_e_Nagasaki.

O Grupo de Estudos Perspectiva Ecologista da UNISO, atento a tudo isso procura nas práticas pedagógicas e/ou artísticas relacionadas ao meio ambiente, nos movimentos da Rede Reletran[16], viver os conceitos propostos por Guattari, em "As três ecologias" uma obra escrita no ano de 1989, mas que guarda a latência da atualidade. Deleuze[17] observou que certas obras não perdem a novidade, mas nós é que perdemos a capacidade de encontrar nelas a seiva em devir. Se o contexto muda, temos que mudar com ele, deixar de lado a acomodação conservadora. Claro que isto está associado a um profundo senso da filosofia, que para Deleuze traz consigo e consiste neste ato de se debruçar e mergulhar na criação de conceitos.

Voltar as obras de Paulo Freire, como faz o martim-pescador, para pescar antes do peixe o instante de encontro e solidarizar pesquisas. E num contexto geral onde os conflitos ecosóficos e socioambientais e políticos replicam na educação, a opressão cada dia mais perversa, adquire outras facetas para investigar, como grandes peixes escorregadios para um pequeno e leve martim.

Assim quando há encontro, há alento para narrar esses conflitos, mas, sobretudo ter ouvidos para escutá-los com delicadeza, são como as sirenes da cigarras em sua ladainha, clamam escuta sem fim. Acreditamos que fazer educação já é em si um ato político, como bem definiu Paulo Freire[18] em devir pássaro, uma escuta silenciosa mas não silenciada de múltiplos territórios de existência. Há necessidade de um empenho mais potente sobre o campo da ecosofia sugerida por Guattari norteamento, reencantamento para nossas pesquisas e nossas vidas e,e,e... Um esforço de martim-pescador e um silenciamento atento de coruja.

E justamente este ponto indica uma inflexão com a Rede Ecosofia – Ética para o século XXI. A diferença é de que um grupo é motivado organizado, por um programa de pós-graduação em educação e o outro pela produção de encontros de ecosofia que empreende um esforço de construir outros territórios existenciais da vida cotidiana a partir da arte, entre outras atividades deste grupo cuja a marca é a heterogeneidade e a diversidade de experiências artísticas. A diferença como o falcão peregrino é o que importa (transporta, migra, imigra) daí é prudente caminhar por outras tribos senão vital. A repetição é mortífera. Por, isso ritornelo:

> O processo binário de desterritorialização e reterritorialização é especialmente notável na música por meio das hibridações que estão ocorrendo, perceptível no movimento dos pássaros. É preciso que haja um entendimento mais adequado do papel de uma educação voltada para este meio-ambiente não estável em que vivemos, ou seja, o ambiente escolar, cujo espaço é invadido e permeado pela violência, entre outros desdobramentos sociais multipolares em acelerada mutação[19].

Como a coruja faz em silêncio, seu mergulho para o bote[20] prevê a trajetória, os obstáculos, os predadores, a distância e a potência do impulso antes do movimento. Conhecer não só na discussão teórica dos conceitos, mas vivenciá-los em atividades práticas que convidavam provocam os sentidos, sensibilizam o corpo, fazendo surgir outros corpos afectados por uma outra lógica, mais sensível, mais apto a invenção, a criação de novos mundos. De fato estes encontros potentes pela diferença são mais permeáveis ao que percebíamos no Grupo de Estudos Perspectiva Ecologista da Educação o

16 Rede Latinoamericana e Européia de Trabalho Social e Comunitário que em Sorocaba promoveu entre 2013 e 2015 Curso Formação em Práticas Sociais em Ambientais – UNISO, Sorocaba, SP.

17 DELEUZE, G (1992). *O que é a filosofia?* Editora 34. Rio de Janeiro.

18 FREIRE, P (1987).*Op. cit.*

19 CATUNDA, M (2016). *A B C dos encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental*. Hipótese, p.71. https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvdndWUVVlcm1SZGs/view.

20 Ver estudo bioacústico sobre a coruja. 2017. https://www.youtube.com/watch?v=6pWub12DUoU&sns=fb> .

entre universidade e movimentos sociais, ecológicos, de educação, de segurança alimentar, coletivos de arte, permacultura, que assim palpitam a imanência do que ocorre nas referidas cidades e suas circunvizinhanças ressoa para dentro das escolas. Uma outra forma, que não possibilidade de ultiplicidade eaquela corporativa, cujo interesse público "verde" é meramente econômico e não de convívio, diálogo, solidariedade. Paul Virílio, filósofo urbanista, alerta:

> De nada adiantará importar as teorias do século XX, as práticas organizacionais do século XIX ou, as pretensões cientificistas de um certo marxismo de 40 anos atrás. Tudo isso morreu com a queda do muro de Berlim, com o fim da ilusão do socialismo não democrático e com o fracasso da experiência soviética. Há um trabalho de reconstituição da justiça social a ser feito, em torno da noção de ecologia cinza[21].

Convidado especial da Rio-92, reunião sobre os destinos do planeta (que completou 20 anos, a Rio+20 em 2012), à qual o filósofo não pode comparecer e por isso gravou um vídeo, enviado ao encontro. Virílio indentifica duas ecologias: a verde, de substância, do ar, da água, da fauna, da flora, e outra, cinza, sem cor, a da distância. A poluição da natureza se junta, em grande dimensão, à poluição da distância entre os homens, entre os países que habitamos, pois não habitamos apenas o ar, a água, as pedras, mas, sobretudo, as distâncias. Como humanos, fazemos parte do universo das proporções, nosso corpo tem uma dimensão, nossa casa também, mas a relação entre os seres humanos habita outra dimensão. Para Virílio, a velocidade das novas tecnologias esmaga essas distâncias. A compressão temporal é uma poluição das grandes dimensões naturais.

> Trata-se de um fechamento que, em breve, tornará insuportável a convivência entre os seres. Não haverá mais espaço físico nem temporal separando as pessoas. A cibernética e as viagens supersônicas comprimem o mundo como numa prisão cujas paredes se movessem diminuindo o espaço existente. Isso também faz parte da ecologia, da existência e deve ser incorporado nos projetos de construção de justiça social na democracia, ou seja, superar o efeito de prisão suscitado pela compressão do tempo e do espaço[22].

No estudo da ambiência sonora, cada vez mais parece vigorar um ouvir/escutar sujeito aos controles. Botões, fones, dispositivos das *interfaces*, comandos e teclas, telas de *touch screen* (que dão a impressão tátil de dissolver os confinamentos/controles cada vez mais acirrados). As prisões, agora, não têm grades. São janelas "abertas".

> "Controle" é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo, Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultrarrápidas de controlar ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operam com a duração de um sistema fechado. Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas ainda que elas sejam destinadas a interferir no novo processo. Não se deve perguntar qual o regime mais duro, mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições [...] não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas[23].

Há que se inventar outra rosticidade ambiental, que expresse a multiplicidade das possibilidades de invenção de territórios existenciais, ela aparece em movimentos culturais e ambientais, dos quais os referidos grupos estão cada vez mais envolvidos. Para viver os conceitos é preciso sair pelo mundo,

21 VIRILIO, P (1984). *Guerra pura a militarização do cotidiano*. Brasiliense. São Paulo.

22 VIRILIO, P (2001). "A política do pior e do melhor das utopias e à globalização do", vol. 16, pp. 7-18, dez *Revista Famecos* (entrevista) Porto Alegre.

23 DELEUZE, G (1992). *Conversações: 1972-1990*. Editora 34: Rio de Janeiro, p. 219.

o mundo que emana. Ir às escolas, creches, associações, agremiações, unidades de conservação, estender, alongar enfim chegar em locais (contextos) onde se movimentam e palpitam formas, entre outras perspectivas de/para a educação.

***PROCESSO 1* (decolagem)**

A pesquisa sobre o canto dos passáros foi iniciada há 27 anos, depois de uma excursão na Amazônia, no município de Sena Madureira, Acre em 1989, resultou na dissertação de mestrado intitulada "O canto de céu aberto e de mata-fechada" na Escola de Comunicação e Artes ECA/USP (1994)[24] na linha de pesquisa Comunicação Arte e Educação.

Até então não conhecia Murray Schafer, seus estudos sobre "paisagem sonora", autor de Ouvindo Pensante, que teve sua obra publicada no Brasil em 1993, no mesmo ano da defesa da dissertação. Só recentemente tomei contato com os estudos de Berny Krause[25], seus conceitos que diferenciam biofonia de geofonia, e suas experimentações solitárias abordando o universo sonoro de ecossistemas muito especiais, incluindo apuradas técnicas de gravação. A linha que estava seguindo era diferente, porque o tema de estudos de paisagem sonora, não era desenvolvido no Brasil. Em minhas pesquisas seguia o fluir das próprias observações e enfrentava muitos obstáculos por insistir no tema. Durante uma década, não foi possível encontrar orientação para o doutorado. Como educadora a tentativa era articular tudo que era vivenciado, observado e estudado. Comecei com os estudos de Hércules Florence[26] cuja sensibilidade durante a famosa Expedição Langsdorff (1829), indicava para mim um caminho diferente em sua experiência de registro de vozes, à qual denominou "zoophonia".

Por esse relato, Florence foi considerado pioneiro da bioacústica. Mas o que propunha não era apenas uma disciplina da Biologia para garantir a investigação da vocalização dos animais como exibições comportamentais, detendo-se estritamente à "função biológica" dessas exibições. No estudo mais detido do texto sobre zoofonia, pouco conhecido e divulgado, a intenção de Florence foi interpretada com limitações. Tanto as suas criativas partituras, repletas das gradações de matizes sonoros, como suas observações sensíveis deixaram claro que levava em conta a percepção das formas de emissão como expressão sonora da paisagem. Concentrou-se no que ouvia expressivamente, a sensação de estranhamento dos sons de uma paisagem totalmente nova aos seus ouvidos europeus. Hercules Florence apaixonou-se pelo Brasil, aqui se casou e viveu em Campinas até o final dos seus dias.

Logo que aqui aportou, foi informado que os índios utilizavam a arte de imitar os cantos e sons dos animais para fazer emboscadas noturnas. Algo que apavorou Langsdorff que acabou enlouquecendo durante a expedição.

Florence gradativamente percebeu com estes exercícios de escuta para decifrar os sons e o conjunto que implicava na própria sobrevivência de seu grupo, para tentar identificar quem, de onde vinham os gemidos, crocitados, estridulados, grasnados, enfim acabou por notar que nossos ouvidos imediatamente selecionam e comparam os sons por semelhanças timbrísticas. Assim, foi comparando os sons desconhecidos aos instrumentos musicais que conhecia. Desta forma vitalmente intuitiva, durante as andanças no território brasílico, como um goataçara[27], compreendeu que era possível ampliar o repertório e o conhecimento da paisagem em sua ambiência sonora, que vai tornando-se familiar ou

24 CATUNDA, M (1994). *O canto de céu aberto e de mata fechada*. Edufmt, Cuiabá.

25 KRAUSE, B (2013). *A grande orquestra da natureza. Descobrindo as origens da música no mundo selvagem*. Zahar, Rio de Janeiro.

26 FLORENCE, H (1993). *A zoophonia*. Edufmt. Cuiabá: Edufmt.

27 Mesmo que peregrino, passeador, viandante ou nômade, em tupi-guarani.

única pela percepção das gradações da zoofonia produzida pelas vozes notadamente musicais dos animais, pássaros ou peixes que vivem em determinado lugar.

> Pássaros coloridos costumam possuir um canto mais elaborado com ritmos entrecortantes, chiados e vários ruídos entremeados por melodias excepcionais. Mas os verdadeiros músicos cantam nos estratos intermediários de mata onde se tornam notáveis não por cor, mas por som. Não precisam da cor porque usam com maestria as possibilidades da acústica especial, dos lugares onde a luminosidade se equilibra com a acústica proporcionada pela densidade de galhos e troncos, nem grossos nem finos, que fazem seu canto reverberar com muito mais força[28].

O estudo continuou, resistiu com gravações esporádicas que hoje constituem um pequeno arquivo sonoro. Em 2008 com base na pedagogia Waldorf, no Curso de Formação de Facilitadores Musicais/ Antropomúsica (Ouvir Ativo), 2008/2010 foram investigadas e propostas práticas musicais ligadas ao exercício de um ouvir ativo.

Em 2009 com o ingresso no curso de doutorado em Educação e Cotidiano Escolar, na linha de Perspectiva Ecologista da Educação algumas premissas teóricas puderam ser retomadas e ampliadas. Foram inúmeras publicações, congressos e atividades com práticas artísticas realizadas. Ao lado da reflexão teórica sempre uma abertura para o experimental, nas oficinas, passeios de campo afinal a formação de pedagoga foi mais influenciada pelas artes plásticas, no espaço do Ateliê Livre e nos desdobramentos educativos do Museu de Arte e de Cultura Popular da Universidade Federal de Mato Grosso, do que em sala de aula.

A tese resultante intitulada A, B, C dos encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental foi defendida em 2013, traz uma narrativa dos encontros, possibilidades e desafios que esta pesquisa vem encontrando ao longo da trajetória acadêmica. Reflete sobre o amadurecimento do campo da educação ambiental no Brasil, dos estudos do cotidiano escolar, que adquirem linhas de força para discussão dos mais diversos impactos, mudanças ambientais contemporâneas[29].

Em 2010 com a oportunidade de participar da pesquisa que contou com o apoio do CNPq[30] teve como objetivo principal sensibilizar para os sons do cotidiano escolar, observar as paisagens, silenciar e perceber as potências sonoras e musicais do ambiente escolar. Atualmente como docente do Curso de Formação de Educadores Ambientais, PFEA, Ita, em Santa Catarina, práticas pedagógicas, artísticas/ inventivas ligadas ao meio ambiente vem sendo um laboratório para a elaboração de mapas diversos. A audição é um sentido eminentemente geográfico e ligada a dois outros sentidos interdependentes, o equilíbrio e a orientação.

Como musicista e pedagoga, o interesse e estudo sobre o universo sonoro do canto dos pássaros nas exatas medidas das trocas e conexões, como outras pesquisas, lugares, grupos ultrapassou a mera observação como pássaros passou a migrar. Muitas das composições compostas ao longo dos últimos anos procuram uma aproximação – devir pássaros. Sons que produzem como chamados de voo, estalidos de bico, martelados, estalados, atritados são os *ecosons* podem levar a uma interpretação

28 CATUNDA, M (2012). "Território, ambiente, educação: sonora contemporaneidade". PREVE, Ana Maria Hoepers et al. (Orgs.). *Ecologias inventivas: conversas sobre educação*. Edunisc, Santa Cruz do Sul, p. 46.

29 REIGOTA, M et al (2011). "Ecoando ressonâncias da educação ambiental: por uma ecologia sonora sensível". *ERAS*: European Review of Artistic Studies, vol. 2, n°. 1, pp. 64-83, jun. http://www.eras.utad.pt/revista_estudos_interdisciplinares.html.

30 A pesquisa "Paisagens sonoras, educação ambiental e cotidiano escolar: Um estudo em escolas de Botucatu e Sorocaba- SP "ocorreu entre 2010 a 2012 com a participação de duas oficinas uma em junho de 2011durante o inverno e na seca (Demétria em Botucatu) e Escola Estadual Rafael Orsi Filho (Sorocaba, Julio de Mesquita) na primeira chuva da primavera. http://paisagensonoras.tumblr.com/.

sonora/musical. Também atividades unindo o corpo e o ouvido, tal como a construção de ninhos[31]. Na pesquisa do PNPD/Capes, o conceito trabalhado é o de extinção do som, a extinção dos cantos. Parte da obra Nagasaki e Hiroshima de Marcos Reigota[32], para pensar depois do fim, o cotidiano da educação ambiental, a ecosofia no contexto contemporâneo ressoando.

***PROCESSO 2* (encontros ecosóficos, um meio minúsculo)**

Guattari concebe a Ecosofia como um processo ético-estético-político, uma práxis relativa às Três Ecologias: a do meio-ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana. Pretendo demonstrar como este processo se relaciona com as atividades nos Encontros Ecosóficos que realizamos nos últimos quatorze anos.

Os primeiros encontros aconteceram entre 2003 e 2006 e se deram por meio das Viagens Ecosóficas onde um roteiro ecoterapêutico com duração variável entre 3 e 6 dias era o meio-dispositivo para experimentar o proposto por Guattari. Grupos heterogêneos com entre 6 e 12 participantes adultos, se hospedavam em pousada confortável porém despojada, geralmente em construções bio-arquitetônicas, localizada em uma APA (Área de Preservação Ambiental). O *locus* das atividades era o espaço natural da pousada e todo o ambiente do entorno, que tornava acessível a biodiversidade do ecossistema, como mar, lagoas, cachoeiras, formações rochosas, montanhas, matas, trilhas, vegetação abundante e animais. Realizamos encontros em Ilha-Bela-SP, Enseada da Cajaíba-RJ, Praia do Rosa-SC e outros lugares.

Uma equipe transdisciplinar flexível facilitava as atividades, geralmente composta por profissionais da saúde em conexão com as artes e que atuam em conjunto para além das suas especialidades, abordagem, espaço e tempo particulares, subvertendo assim a atuação tradicional. Deste modo tínhamos o psicoterapeuta/poeta, o musicoterapeuta/músico, o terapeuta corporal/dançarino, o naturólogo/xamã. Apesar da configuração da equipe, as atividades não tinham foco no terapêutico, mas se ampliavam em processos ético-estéticos, pondo em movimento a proposta de Guattari[33] para reinventar a singularidade, mais localizada na arte do que na ciência, quando afirma que "em relação ao conjunto dos campos 'psi', este deve se instaurar no prolongamento e em interface aos campos estéticos." Quando evidencia a necessidade de "reinvenção permanente retomado do zero, do contrário os processos se congelam numa mortífera repetição". E diferente de uma tradição clínica e de laboratório, aponta para uma "tensão existencial operadas por intermédio de temporalidades humanas e não-humanas", sendo que por estas últimas entende "o delineamento e o desdobramento de devires animais, vegetais, cósmicos"[34].

Com o tempo, o formato das viagens foi amadurecendo e, à medida em que nos afastamos das modelizações importadas da formação acadêmica em Musicoterapia, o roteiro ecoterapêutico deu lugar às residências artísticas, onde ampliaram-se as possibilidades para articular os conceitos e as propostas de Guattari. Do terapêutico preservou-se o cuidado, a escuta atenta às necessidades singulares e a sensibilidade. Assim, a partir de 2012 até o presente, realizamos residências artísticas no sítio sede da Taanteatro Cia em São Lourenço da Serra-SP, no "Viveiros de Projetos" em Araçoiabinha-SP, no Sítio Bons Amigos em Caponga-CE, na Fazenda Santa Maria em Guaxupé-MG e na Rosa dos Ventos em Caldas-MG.

31 Apresentado no Curso de Formação em Práticas Sociais, Reletran com preparo do corpo para construção de ninhos. CATUNDA, M & MACHADO, C (2015). "Outros movimentos se aninham: por um corpo todo ouvido". Apresentado na XVIII Abrapso, GT *Ecologias outras: traçados poéticos, estéticos e políticos*, Fortaleza, 2015.

32 REIGOTA, M (2002). *Op. cit.*

33 GUATTARI, F (2001). *Op. cit.,* pp. 21-22.

34 *Ibíd.,* p. 20.

Seja como roteiro ecoterapêutico ou residência artística, a alimentação nas Viagens Ecosóficas algumas vezes conta com a participação dos viajantes em sua feitura. A alimentação vegetariana é, conforme a oferta da região, preferencialmente agroecológica. Não se trata de uma disciplina de purificação, mas de pensar o vegetarianismo como dispositivo para "reinventar a relação com o corpo" no que tange a saúde, e acima de tudo como exercício de coerência ética: reduzir danos sobre o impacto ambiental e a violência utilitária contra animais implicados no ato de comer.

Diferente do turismo "sem sair do lugar", a aliança com a Eco é agenciada a partir do deslocamento da ecologia urbana, onde a suspensão da rotina em direção a um ambiente e a temporalidades mais naturais são dispositivos para desterritorialização dos engendramentos capitalísticos. Extrair do cotidiano os objetos de consumo, os apelos midiáticos e a velocidade instantânea da informação e da comunicação, provoca uma suspensão do desejo, como falta e a relação direta com a Eco engendram novas alianças como dispositivo para o desdobramento de devires animais, vegetais, cósmicos.

As caminhadas, trilhas, cavalgadas, banhos em lagoas e no mar, acionam na marcha e no nado o equilíbrio e a resistência do corpo em contato poroso com diversos tipos solos, elementos, texturas e temperaturas. A leitura da paisagem e dos microclimas, a contemplação e escuta ativa de forças, animais e pássaros, num exercício de cartografia sonora e sensível do espaço, criam novas possibilidades aliadas ao desejo de vida enquanto potência e produção. A convivência do grupo transitando por territórios arriscados e fora do ambiente cotidiano dos participantes, se torna dispositivo para reinventar maneiras de *ser-em-grupo*, orientadas para solidariedade ao mesmo tempo para a afirmação da singularidade. "Aberturas processuais" de percepção, afecção e novos meios de subjetivação, produção de vida e criação de si.

É nos fazeres artísticos que a maior parte dos acontecimentos é experimentada nas Viagens Ecosóficas: platô onde a ecologia da subjetividade e do fantasma se processa em produções estéticas por meio de "nacionalidades desterritorializadas, tais como a música, a poesia[35]. A pintura corporal, a ecoperformance desdobrada na *performance* corporal e vocal, a construção de instrumentos, as línguas inventadas e a musicalidade festiva são meios de "elaboração de um suporte expressivo singular ou, mais exatamente, singularizado, de dispositivos produtores de subjetividade"[36] e de processos de ressingularização. Destes, destaco mais abaixo a construção de instrumentos e a invenção de línguas.

A partir de 2010, em pararelo às Viagens Ecosóficas, realizamos cursos tendo por temática central a Ecosofia, Ética e Estética, onde além de aprofundarmos o pensamento de Deleuze e Guattari, articulamos conceitos de outros pensadores nômades. Como na ética dos afetos em Espinosa[37], na reinvenção do cotidiano de Certeau[38], em Mafessoli[39] e Franco Berardi[40]. Foram quatro cursos em São Paulo, dois no Mundo Pensante, um expoente espaço cultural da cidade e dois cursos em sede própria. Outro curso aconteceu no Jardim Botânico de Brasília, com apoio do GDF e Livraria Cultura, onde foram feitas palestras, e por fim, um curso voltado para educadores aconteceu no SESC Tubarão-SC. O programa geralmente distribuido em 8 encontros de 4 horas, era recheado de poeisa, música, imagens e vídeos. Ao final de cada curso, a proposta de uma ação micropolítica, articulava um fazer artístico aos conceitos estudados, algumas vezes em forma de intervenção urbana, como foi a plantação de orquídeas numa praça da Vila Madalena, em conexão com o projeto Orquídeas na Vila, coordenado

35 *Ibíd*., p. 50.

36 *Ibíd*., p. 54

37 ESPINOSA, B (2009). *Ética*. Autentica. São Paulo.

38 CERTEAU, M (1974). "A invenção do cotidiano". *Vozes*, vol. 1 e vol.2 . Rio de Janeiro. 1974

39 MAFESSOLI, M (2010). *Saturação*. Iluminuras. Rio de Janeiro.

40 BERARDI, F (2013). *Félix: Narracion del Encuentro com Piensamento de Félix Guattari*. Cactus. Buenos Aires.

pelo educador Diego Ramos Lahóz. Outras participações importantes nos cursos foram a de Maura Baiocchi, diretora da Taanteatro Cia que falou sobre Ecoperformance, conceito chave que é parte do seu projeto de mestrado no Núcleo de Subjetividade da PUC-SP, publicado pela própria cia no livro 'MAE – Mandala de Energia Corporal'[41]; Gal Martins diretora da Cia Sansacroma, que falou sobre A Dança da Indignação, metodologia públicada em livro homônimo e seu trabalho com dança contemporânea negra na periferia de São Paulo; a psicológa esquizoanalista Priscila Tâmis, nos apresentou seu trabalho de mestrado (UNESP/USP), publicado no livro da Editora Prismas 'Saúde e Subjetividade na Mobilidade Urbana – experiência cartográfia de uma cidade (im)possível'; por fim um encontro entre os intérpretes-criadores da Cia Sansacroma com a terapeuta ocupacional e pesquisadora Denise Dias Barros, que expôs sua pesquisa de mestrado (USP) publicada no livro da Editora Fiocruz 'Itinerários da Loucura em Território Dogon'.

A partir de 2015 o formato de curso dá lugar ao Compondo com Potências (CP), parcerias de estudo e pesquisa em composições transdisciplinares, sempre tomando por eixo as Três Ecologias. Foram oito edições: CPI e II Devir Pássaro com a musicista e educadora Marta Catunda; CPIII a música e os modos de vida indígenas com a compositora Marlui Miranda ; CPIV e V Biodiversidade Subjetiva com a filósofa e terapeuta corporalista Regina Favré; CPVI As Ecologias na obra de Guimarães Rosa com a pesquisadora Celina Ramos; CPVII Ecologias Corporais com a psicóloga corporalista Zeneide Monteiro; CPVIII Direito Animal no Brasil onde o advogado Rafael Speck apresenta seu trabalho de mestrado defendido na UFSC.

E desses modos colocamos em movimento a proposta de Guattari, para quem a ecosofia social consiste em desenvolver práticas específicas potentes em modificar e a reinventar maneiras de *ser-em-grupo,* "o princípio particular à ecologia social diz respeito à promoção de um investimento afetivo e pragmático em grupos humanos de diversos tamanhos"[42].

O interesse coletivo ampliado na forma de tratamento, de empreender ações mesmo que em princípio não tragam proveitos imediatos são fundamentais em longo prazo por serem "portadores de enriquecimento processual para o conjunto da humanidade" Guatarri[43]. Interessante notar que muitos grupos, e coletivos atuais que empreendem atividades, não trazem lucro, não trazem vantagens, mas são potentes em devires. Para Guattari "é o conjunto do futuro da pesquisa fundamental e da arte que está em causa".

A ecoestética[44] dos laços relacionais proposta por Guattari em um contexto de século XXI, reencantam e clamam por renovadas formas de convívio, existir e reexistir. Formas estas porosas a arte e as práticas sociais coletivas de fortalecimento dos laços comunitários que nos trópicos tem a potência ameríndia, já notada por Guattari. Hoje, esta força eclode nos modos de vida comunitário nas favelas, nas reservas indígenas e entre os excluídos de forma geral, nas formas nascentes de permacultura, que estão pulverizados e semeados por todas as classes sociais. Como bem previu o autor quando propôs a ecosofia, esta capacidade de domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo não corresponde as hierarquias socioeconômicas estabelecidas, não segue a lógica do capital/mercado e estão atomizadas em diversos setores e classes, criando uma espécie de porosidade de novos territórios imaginários férteis, as manifestações de uma nova sensibilidade, uma outra política".

41 BAIOCCHI, M & PANNEK, W (2013). *MAE Mandala de Energia Corporal*. Transcultura. São Paulo.

42 GUATTARI, F (2001). *Op. cit.,* p. 45.

43 *Ibíd*., p. 51.

44 CATUNDA, M (2016). *Op. cit.* p.191.

A ecosofia para Guattari deve substituir as antigas formas de engajamento religioso, político e associativo. Um movimento proliferante "múltiplas faces que prolifera instâncias e dispositivos analíticos e produtores de subjetividade"[45]. A afirmação da "subjetividade da ressingularização capaz de receber cara-a-cara o encontro com a finitude sob a forma do desejo, da dor, da morte"(...) "novas práticas sociais, estéticas, de si na relação com o outro, como estrangeiro, como estranho" Guattari[46], já prevendo que parecerá estranho e distante das urgências de 1989, ano de publicação das Três Ecologias, porque quando escreveu não parecia ser um assunto urgente. Ainda hoje é o que estamos observando com a proliferação de crises, momento fértil para a articulação da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado.

PROCESSO 3 (invenção de instrumentos musicais - produção de subjetividade e ressingularização)

> Devemos entender o processo artesanal com produção de sensibilidade capaz de se transformar, de se caotizar e reestruturar em um outro território. A faceta artesanal e potente da qual arte pode se utilizar. Neste processo arte e artesanato não sofrem influências hierárquicas entre si e passam a ser entendidas como ético-estético. Como criação de si[47].

Um dos processos interessantes experimentados foi a invenção de instrumentos musicais com a participação de Felipe Adam Kurschat. A confecção de instrumentos é um processo de produção de fontes sonoras, sons e de subjetividade em devir com a natureza. Processo que acontece em duas etapas. A primeira etapa de experimentação no espaço, se dá por meio de caminhada para coletar materiais, onde o grupo interage com o ecossistema em suas diversas formas, texturas e sons. O caminhante assim comprometido com a imanência do presente, apreende o meio, criando conexões com a matéria prima que possibilitará a sua expressão. Ao tocar e ser tocado, ao perceber os materiais da natureza e escutar seus fenômenos, as "forças materiais penetrem no corpo, permitindo outras organizações, outras percepções, outras possibilidades de ações, ao mesmo tempo que aprendemos a lidar com forças e resistência da materialidade" [48]. O ascetismo dá lugar a um devir criança, um 'fazer arte', a perda de controle, um jogo de brincar. A natureza torna-se um brinquedo coletivo onde todos podem tocar, deitar, lambuzar, produzir som, escutar. Diferente da infantilização regressiva, esta retomada da criança é um ritornelo em devir com sua própria história. Processo primário de subjetivação que entra num plano de fluxos e intensidades, onde formas e figuras estratificadas aparecem. As angústias e ansiedades que surgem neste movimento de assimilar o estranho, transmutam-se na expressão e na produção de um corpo sonoro gerando redes de afetos, de cognição, de percepção e de criação. Um devir música onde a música criada, cria o seu criador.

A segunda etapa implica na construção do instrumento com o material recolhido. A caminhada termina numa oficina, espaço onde ficam disponíveis ferramentas e materiais de apoio (cola, linhas de amarração, bambus, madeiras previamente cortadas, tintas). O lixo encontrado na caminhada também pode ser incorporado aos instrumentos e o reciclado torna-se potencial sonoro. No processo de construção, valores afetivos e históricos são colocados em cada peça que compõe o corpo do instrumento. O ato de juntar um material com outro pode ser encantado por significados, como por exemplo, de relações familiares e sociais. A construção de um instrumento torna-se a construção de

45 GUATTARI, F (2001). *Op. cit.,* p. 54.

46 *Ibíd*., p. 55.

47 Foucault apud MACHADO, A (2004). *Corpo e Arte em Terapia Ocupacional*. Enelivros. Rio de Janeiro, p. 88.

48 *Ibíd.,* p. 10.

si mesmo e da relação com outros. Ao se escutar, o grupo se acalenta, ri, discute, opina, se afeta pela subjetividade uns dos outros. Neste eros de grupo[49] há um fortalecimento de vínculos e o medo, a angústia, o fantasma, os processos da vida e a construção transmutam-se em desejos afirmativos processados coletivamente. Encontro de potências num território ético onde as diferenças podem existir. Para construir é preciso deixar coisas, somar, lidar com o erro, o imprevisto; com a possibilidade de não ser exequível, de redirecionar o planejado, seja por mudanças acústicas, ou limites do material (fragilidade, dureza, durabilidade) ou, ainda, por questões pessoais (dificuldade manual, ansiedade, desistência), "êxito e fracasso têm o mesmo valor, não devendo, portanto, ser manipulados: o processo, o aprofundamento e a intensidade são mais importantes que qualquer objetivo ou produto"[50]. A construção é um meio de se colocar no mundo e também uma maneira de abrir novas possibilidades de estar nele; um fazer onde o construtor descobre que tem possibilidade de produzir a vida como obra de arte (estética) e produzir a existência como criação (ética).

***PROCESSO 4* (território de composição, a partir de alianças e encontros)**

Os quatorze anos de implicação com a Ecosofia culminaram na composição orquestral e na produção do concerto ECO[51]; fazer que marca a conclusão da graduação em Composição e Regência no Instituto de Artes da UNESP em São Paulo, entre 2010 e 2016. Para além de obra autoral, Eco tem relação com a autopoiese[52], obra autopoiética. Trata-se da ocupação de um território com intento de criar e compor um ecossistema vivo e potente, de produção de subjetividade, um campo de afecções eco-políticas e com isso, de contribuição com a pesquisa acadêmica. Território onde o termo compor é subvertido e se torna *por com*, *por em comum* e o papel do compositor é fomentar *um ambiente composicional*, onde composição se torna *compositura* (como em tessitura), e a sala de concerto propicia condições para hospedar um *ecossistema sonoro vivo*.

O diálogo musical em Eco se dá com estilos e linguagens pós-tonais, sobretudo com o microtonalismo do compositor italiano Giacinto Scelsi (1966)[53], com a Ecologia Sonora do canadense Murray Schafer[54], com a Biofonia de Bernie Krause[55] e a Zoofonia de Hércules Florence[56]. Outros diálogos com as performances vocal e corporal se estabelecem com o Teatro da Crueldade de Antonin Artaud e com técnicas propostas pela Taanteatro Cia. dos diretores Maura Baiocchi e Wolfgang Pannek. O concerto é estruturado em quatro seções com linguagens e formações instrumentais distintas.

As seções 1 e 2, Raízes e Galhos e Patas, são as mais tradicionais tanto na escrita quanto na orquestração para sexteto de cordas e percussão sinfônica, em estilo microtonal e minimalista. Trabalhei com o conceito das durações em Bérgson, no sentido de descolar o ouvinte para temporalidades inumanas, como a dos minerais, vegetais e animais. Explorei os extremos entre silêncios e sons inaudíveis

49 GUATTARI, F (2001). *Op. cit,* p. 45.

50 CRAVEIRO DE SÁ (2003). *A teia do tempo e o autista: Música e Musicoterapia*. Ed. UFG, Goiânia, p. 46.

51 ECO (2016). "Concerto". São Paulo. https://www.youtube.com/watch?v=oGYQmtC5B5E.

52 Autopoieses (do grego auto "próprio", poiéses "criação") conceito dos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana (1980), que designa a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. MATURANA, H & VARELA, F (1997). *De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo*. Artes Médicas, Porto Alegre.

53 SCELSI, G (1966). *Ohoi* Peça para16 cordas.

54 SCHAFER, M (2001). *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do aspecto mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. UNESP. São Paulo.

55 KRAUSE, B (2013). *A grande orquestra da natureza.* Zahar. Rio de Janeiro.

56 FLORENCE, H (1993). *Op. cit.*

contrapostos a velocidades e intensidades saturadas. Cito a instrução dada aos instrumentistas quando propus que fizessem devir:

> (...) *pppp*= ao som da pétala de um dente-de-leão pousando em superfície aquática; *ppp*= ao som de gotículas de água que ao longo das eras geológicas formam um cristal; *fff*= a biofonia da cópula de baleias jubartes; *ffff*= a geofonia de abalos sísmicos entre placas tectônicas que provocam (catástrofes humanas ou meras redefinições geográficas advindas de) fortes terremotos e tsunamis. Intensidades aquém de *pp* e além de *ff*, em ECO, se referem ao devir inumano. São intensidades que, para mais ou para menos, só acontecem no âmbito indomável e animalesco da perigosa e arriscada selvageria[57].

A seção 3, Asas é uma brincadeira com espacialidade musical. Brinquei com a poesia do Manoel de Barros e com a noção de Paisagem Sonora do Schafer, para criar uma festa para os sentidos. É também a exposição orquestral de uma pesquisa bioacústica associada à ornitologia, fruto das caminhadas de contemplação e escuta de aves nas Viagens Ecosóficas e das oficinas Devir-Pássaro com Marta Catunda. Recortei a paisagem sonora dos arredores do povoado rural de Biguatinga, região serrana e cafeeira do sudoeste mineiro, onde fiz gravações no nascer e no por do sol de um dia de inverno e um dia de verão e detectei o canto de 18 espécies de pássaros, 4 insetos e 1 anfíbio. Submeti o material a tecnologias de análise de frequência em laboratório eletroacústico, transcrevi em partituras com notação microtonal (24 quartos de tons) e orquestrei dispondo de instrumentos tradicionais (2 flautas, piccolo, clarinete e violino) e também de 3 flautas de nariz – instrumento indígena conhecido por zabelê – e uma dezena de apitos ornitológicos. Para compor o design deste jardim sonoro, tratei cada canto como série e dispus as 18 séries de pássaros, as 4 séries de insetos e a série do sapo ao longo de um ciclo circadiano, onde as vozes e os guizos da bicharada reagem aos diferentes graus de luminosidade que, desde o alvorecer, passando pelo crepúsculo até a noite, incidem ao longo de um dia. A pesquisa e a composição da Seção 3 de ECO desenvolveram-se ao longo de dois anos.

A Seção 4, O Fim do Homem, certamente é a maior empreitada deste processo, tanto na fundamentação teórica que contorna a noção de Homem, quanto na inserção de um coro de 18 vozes, somado a criação de um complexo solo de contralto seguido por um dueto desta com a concretude do ruído de um motor de motosserra.

Para contornar a noção deste Homem que finda, me apoio no paradigma Ecocentrado do ecologista norte-americano Aldo Leopold (2008)[58], nas descrições sobre os Últimos Homens presentes no Prólogo do Assim Falou Zaratustra de Nietzsche (2014)[59], nos conceitos de Homem-Rosto e devir em Deleuze-Guattari (1977)[60], todos articulados ao conceito de Corpo-sem-Órgãos em Artaud (1998)[61] descrito especificamente na imagem de Homem-Árvore[62]. Detalhar estes conceitos extrapola o objetivo deste artigo, mas suas descrições podem ser acessadas em ECO – Processos Composicionais e Autopoiese[63].

Em suma, este Homem é um sujeito Antropocentrado, inscrito em valores industriais capitalísticos que toma o corpo da Terra e seus recursos minerais, vegetais e animais conforme sua conveniência

57 RODRIGUES, R (2016). *ECO Processos Composicionais e Autopoiese*. (Bacharelado em Composição). Instituto de Artes da Unesp, São Paulo, p.39

58 LEOPOLDO, A (2008). *Pensar como uma Montanha*. Ed. Sempre-em-Pé, Águas Santas, Lisboa.

59 NIETZSCHE, F (2014). *Assim Falou Zaratustra*. Companhia das Letras. São Paulo.

60 DELEUZE, G & GUATTARI, F (1997). *Mil platôs capitalismo e esquizofrenia*, vol.3. editora 34. São Paulo.

61 ARTAUD, A (1988). *Eu, Antonin Artaud*. Hiena Editora, pp. 105-110. Lisboa.

62 Artaud apresenta o Homem-Árvore em uma carta-poema escrita em 1947, um ano antes de morrer, para seu amigo Pierre Loeb. O Homem-Árvore define para Artaud uma das expressões do Corpo-sem-Órgãos.

63 RODRIGUES, R (2016). *Op. cit.*

utilitária, numa cultura liberal-lixuosa de uso e descarte. Homem que segundo Nietzsche é uma corda estendida entre o animal e o além-do-homem – uma corda sobre um abismo. "O que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma transição e um ocaso"[64]. Majoritário por excelência "homem-branco, adulto-macho"[65]. E que de fato, no desenrolar dramatúrgico do concerto não finda, mas se transvalora num Além-do-Homem, e se transmuta num Homem-Árvore (Artaud), dotado de um corpo ecossistêmico, esquizopresença[66]. Esquizopresença é um conceito em desenvolvimento que conecta "entre si a poética artaudiana da crueldade e as filosofias de Nietzsche e da diferença de Deleuze". Com a esquizopresença, retornamos outra vez à criatividade absoluta do super-homem, à liberdade energética não codificável do corpo sem órgãos e às viagens na pura intensidade do esquizo deleuziano. Nas palavras de Baiocchi[67], o conceito da "esquizopresença pentamuscular se desdobra no espaço-tempo ao gerar territórios artísticos-culturais que potencializam afirmativamente uma política focalizada no destino da humanidade, aumentando as chances das gerações futuras de engendrar e habitar um mundo ecoético com mais amor transmutado em ação, arte e alegria, no sentido da ética espinosana". Deste modo, o coro terminal dos Últimos Homens, se transmuta numa floresta de Homens-Árvores, ecossistema sonoro que dá lugar à manifestação de Gaia e suas múltiplas vozes do feminino. Suavemente, o corpo matriarcal de Gaia composto de barro e sementes, ocupa o lugar patriarcal do regente, e num dueto com a motosserra-falo, trava um embate com o homem industrial que culmina no desejo afirmativo da vida sustentado por uma partitura vegetal.

Definida a noção de homem, as questões da Seção 4 se tornam composicionais: quais vozes dariam voz ao Último Homem? Que qualidades teriam estas vozes? Como imprimir nesta emissão vocal uma impessoalidade destituída da forte noção ocidental de Eu? Assim, descartadas as expressões vocais da música ocidental, concluí que deveria empregar somente vocalidades ancestrais (indígena, africana, asiática, etc) e, sobretudo, uma vocalidade que pudesse ser criada. É neste ponto que se fez uma conexão estreita com as experiências de línguas inventadas e glossolalias nas Viagens Ecosóficas.

Lancei o chamamento para uma audição de performers vocais não cantores, pessoas comuns e artistas leigos em música. Da audição, um grupo de 18 vozes heterogêneas – composto por pesquisadores atores, terapeutas e artistas do corpo –, se investiu em 5 meses de laboratórios de pesquisa e criação no que chamei Glossolalia Intensiva. A proposta foi explorar ampla e minuciosamente a musculatura fonatória tendo como suporte expressivo e roteiro para esta prática, os *pontos de articulação* e os *modos de articulação* constantes no quadro do Alfabeto Fonético Internacional, recortado no português em sotaque do sudeste brasileiro; isto com a intenção de imprimir na obra as marcas de uma paisagem sonora[68]. O resultado foram os solos vocais criados por cada performer que serviram de matéria composicional que, arranjados em seqüências e sobreposições, formaram a Seção 4.

ECO é um processo transdisciplinar, território fértil e prenhe de potencialidades que certamente movimentou todos os que o compuseram: cerca de 50 pessoas entre docentes, pesquisadores, performers, instrumentistas e técnicos de dentro e de fora do Instituto de Artes da UNESP. Se um fazer micropolítico social, subjetivo, ambiental; se ação ética-estética em devir-revolucionário; se processo de

64 NIETZSCHE, F (2014). *Op. cit.*

65 DELEUZE, G; GUATTARI, F (1997). *Op. cit.*

66 BAIOCCHI, M & PANNEK, W (2007). *Teatro Coreográfico de Tensões*. Azougue Editorial. Rio de Janeiro.

67 BAIOCCHI, M & PANNEK, W (2016). *[Des]construção e Esquizoprezença.* São Paulo: Taanteatro Companhia.

68 Tal decisão confere a ECO o potencial de uma obra aberta; concerto que ao ser remontado em outra região linguística ou país, imprimi as marcas singulares de cada paisagem – tanto nos cantos dos pássaros quanto nas vocalidades das pessoas de dada região –, compondo ecossistemas sonoros vivos, fortemente afectivos e curiosamente originais.

ressingularização e reconquista da autonomia criativa, solidária e cada vez mais diferente; se um meio minúsculo. São questões que cabem aos envolvidos e aos ouvintes desenvolver.

DEVIR PÁSSARO (cartas, apitos e ressingularização por gorjeio)

Um devir não é uma correspondência de relações, tampouco ele é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. É o princípio de uma realidade própria ao devir (...) a idéia bergsoniana de uma coexistência de "durações" muito diferentes, superiores ou inferiores à "nossa", e todas comunicantes Deleuze & Guattari[69]. Devir é da ordem da aliança. O devir é involutivo, a involução é criadora. Devir-animal é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, "entre" os termos postos em jogo, e sob as relações de aliança entre um e outro. Um princípio comum às três ecologias reside no fato de que sua abordagem dos Territórios existenciais depende de outra lógica: uma lógica pré-objetal e pré-pessoal, para ordem do inumano, que pode ser desdobrada em processos subjetivos primários. Cada tentativa de levantamento cartográfico é a elaboração de um suporte expressivo singular, ou mais especificamente, singularizado.

Em 2015 as cartas musicais dos pássaros como um dispositivo cartográfico foi apresentado em três encontros consecutivos com/entre os participantes do Grupo de Estudo Perspectivas Ecologistas, Reletran (Sorocaba) e a Rede Ecosofia – Ética para o Século XXI. Dois encontros ecosóficos, "Compondo com potências I e II" e a Mesa Redonda Devir Pássaro e na 32 Bienal com o tema Incerteza Viva com participação de Tetê Espíndola na Oca, Tapera Terreiro a obra aberta de Bené Fonteles (outubro de 2016).

A primeira experiência ocorreu no "Viveiros de Projetos"[70] em Araçoiabinha (abril de 2015), uma unidade sócio ambiental com almoço vegetariano oferecidos pela Garfos - Grupo de Articulação da Feira de Orgânicos de Sorocaba onde/quando o convite aos participantes foi desenvolver uma escuta sensível, ampliar a percepção de territórios sonoros e musicais, consistir sutilezas do ouvir, escutar e compor ambientes em silêncio (composição com serragens coloridas) e sons, afirmar desejos de invenção singulares e coletivos inscritos na produção de mundos próprios. Da manhã até o final do dia, silenciar, perceber as dobras do espaço-tempo onde soam e ressoam, na aproximação da complexidade e da multiplicidade das relações possíveis, o encontro da ecosofia com a ecologia fluente dos pássaros. Na ocasião foi feita no chão sobre manto de feltro a leitura cartográfica dos pássaros. Houve ainda um lanche de confraternização ao por do sol para compor com outros Coletivos, de Sorocaba e entorno, presentes na "Troca de Saberes na Fogueira" de abril, que ali estavam acampados desde a noite anterior. Esta Roda de fogueira acontece mensalmente durante a lua cheia no espaço do Viveiro de Projetos e reuni diverso coletivos em conexão da cidade.

O segundo encontro ocorreu na cidade de São Paulo, no Laboratório de Processo Formativo de Regina Favre[71], e teve o caráter de aprofundamento para demonstrar as potencialidades das cartas como dispositivo, estudar os pormenores de cerca de 40 pássaros conhecendo mais de perto seus ecossistemas, link de imagens e vídeos de seu habitat, as relações com o ambiente e com humanos

69 DELEUZE, G & GUATTARI, F (1997). *Op. cit,* p. 15.

70 O Viveiro de Projetos é um laboratório que surgiu da mistura de empreendedorismo, educação e bioconstrução. Constitui um Coletivo interessado em Dar vida a um design de permacultura uma organização aberta para gera renda mínima e promover educação na bioconstrução dos espaços, para se viver bem em comunidade. https://www.facebook.com/viveiro.deprojetos.7/about?section=bio&pnref=about

71 Regina Favre. filósofa, terapeuta, educadora, pesquisadora auto-sustentada. Formada em Filosofia pela PUC-SP em 1965. Geração Tropicália. Participante ativa e sobrevivente da mutação social ocorrida na vida "dessas pessoas na sala de jantar". Primeira geração da terapia política do corpo no Brasil, desde 70. Identificou-se profundamente com a Contracultura e o Alternativo. Viveu o advento da Bioenergética, Biodinâmica e Biossíntese em Londres onde iniciou-se como terapeuta reichiana, entre 1973 e 1975, sempre em grupos independentes.

na cidade e fora dela, a alimentação e as funções ecológicas, a simbologia além do canto entre outros fenômenos ligados a migração planetária. O pássaro não conhece fronteiras e, suas rotas de migração nos ensinam como/quando migrar diante ou não de mudanças climáticas, na ocupação transitória de restritos territórios de alimentação aos quais se amontoam durante suas rotas migratórias, como fazem por exemplo, os flamingos[72]. Hoje com o planeta inundado de refugiados ocupando um pequeno barco, um mísero trecho de uma praia e acuados em irrisórios acampamentos, tem muito a ver como os flamingos na partilha de ínfimos Territórios de vida.

A novidade da cartografia dos pássaros é de que, muitos participantes nem se quer notam na paisagem sonora, o canto dos pássaros. Ou seja, para muitas pessoas ouvir o canto dos pássaros não pertence a sua realidade vivida, o que Murray Schaffer[73] chamou de surdez não funcional mas, "surdez perceptiva". Deste modo esta relação pode ser inventada, inaugurada a partir do dispositivo das cartas, uma relação que antes não se fazia presente.

O terceiro encontro ocorreu na Mesa Redonda Devir Pássaro durante o Seminário Conexões Deleuze Máquinas e Devires, e... no Laboratório audiovisual da Faculdade de Educação da UNICAMP, em setembro. Os participantes foram convidados a escolher uma carta pelo verso, a partir dai descrevia a relação subjetiva que as imagens símbolos ou números despertavam em cada um numa roda de conversa. Ao mesmo tempo era possível ver a imagem dos referidos pássaros, ambientes e ouvir seu canto. Posteriormente, foram convidados a partir da escolha de apitos ornitológicos com som de pássaro, exercitar uma comunicação, com um dado som, em uma conversa com os sons produzidos e ouvidos. O mapa desdobrado pelas cartas com frente/verso a partir da função ambiental de cada pássaro que for escolhido motiva, toca provoca processos de subjetivação. São lidos subjetivamente, os alimentos da espécie escolhida, seu canto, o timbre que este canto apresenta e, o modo como se relacionam em seu ambiente de vida. O mapa, pode ser aberto de acordo com o que se propõem para a invenção. Outras rotas e rumos que reconfiguram o mapa em cada apresentação, deixando as subjetividades transbordarem e virem à tona.

As cartas musicais dos pássaros[74] contém 57 espécies de pássaros e aves da Região Neotropical[75] e 23 complementos, que são os alimentos das espécies de aves e pássaros escolhidos. Podem ser sorteadas, escolhidas ou formar outros trajetos e relações. Inicialmente era um produto pronto, uma ferramenta didática, mas com a abertura à comunicação grupal mostrou-se como um produto em ressingularização. Um produto que se produz/reproduz de formas diferentes entre os participantes. Como dispositivo as cartas (frente/verso) remetem a construção e invenção de relações que são dadas por números, símbolos, elementos e a imagem dos pássaros Exemplo: pássaro da água (frente, fig. 1 A) água em movimento (verso, fig. 1B) complementos que são os alimentos dos pássaros (frente, fig. 2 A) e água em movimento (verso, fig. 2 B) pássaro da água parada lago (frente, fig. 3 A) água parada ou lago (verso, fig. 3 B). O dispositivo permite uma apropriação subjetiva ou da imagem, ou do símbolo, dos signos ou do som, ou de alguma música já conhecida, uma lembrança, uma fábula, uma história.

72 Ver dança dos flamingos como exemplo de vida em coletividade. https://www.youtube.com/watch?v=KW8GX2n4qbY.

73 SCHAFER, M (2001). *Op. cit.,* p. 151.

74 O produto inicial, Cartas musicais dos pássaros está registrado como Mapa na Biblioteca Nacional desde 2006, atualmente integra a pesquisa Canto em extinção: o que ressoa no/do cotidiano escolar, PNPD CAPES, pesquisa Supervisionada por Marcos Reigota, Programa de Pós Graduação de Educação da Uniso, Sorocaba, SP.

75 REGIÃO NEOTROPICAL – Localizada do México Tropical até o Extremo o sul da América do Sul. É caracterizada por grande diversidade climática e biótica, incluindo vegetação de florestas tropicais chuvosas até campos e desertos. O relevo, com destaque para os Andes que suportam desde florestas de montanha até tundra alpina.

FIG. 1 A

FIG. 2 A

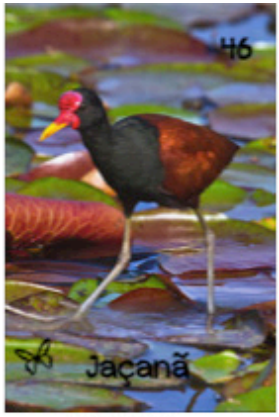


FIG. 3 A

FIG. 1 B

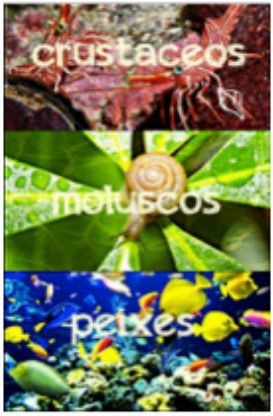


FIG. 2 B

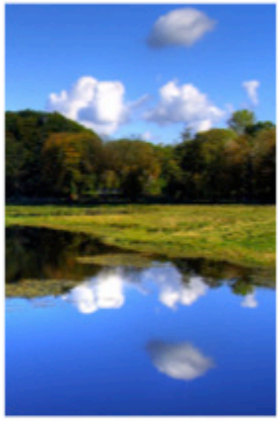


FIG. 3 B

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ESTUDIOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, n°. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP. 41-55
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física[1]

Possible relations between multiculturalism and curricular theories of Physical Education

Posibles relaciones entre multiculturalismo y teorías curriculares de la Educación Física

Marcos GARCIA NEIRA

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.

Resumo

Nas últimas décadas, as comuidades minoritárias têm reivindicado o direito de se fazerem representar em todos os espaços sociais. No âmbito educacional, enquanto campo teórico e político, o multiculturalismo passou a influenciar de diferentes maneiras as propostas curriculares. Tomando como base a construção elaborada por Peter McLaren, o presente artigo descreve e analisa as concepções em circulação, confronta-as com as teorias curriculares da Educação Física e apresenta o multiculturalismo crítico como alternativa para inpirar o ensino do componente na Educação Básica.

Palavras-chave: Cultura; Currículo; Educação Física; Multiculturalismo.

Abstract

In the last decades, the minority communities began to claim the right to be represented in all social spaces. As a theoretical and political field, multiculturalism began to influence curricular proposals in different ways. Based on the construction by Peter McLaren, this article describes and analyzes the concepts in circulation, confronts them with the curriculum theories of Physical Education and presents critical multiculturalism as an alternative to the teaching of the component in Basic Education.

Keywords: Culture; Curriculum; Physical Education; Multiculturalism.

Resumen

En las últimas décadas, las comuidades minoritarias vienen reinvindicado el derecho de hacerse representar en todos los espacios sociales. En el ámbito educativo, en cuanto campo teórico y político, el multiculturalismo llegó a influir de diferentes maneras en las propuestas curriculares. Tomando como base la construcción elaborada por Peter McLaren, en el presente artículo se describen y analizan las concepciones en circulación, las confronta con las teorías curriculares de la Educación Física y presenta el multiculturalismo crítico como alternativa para la inspiración en la enseñanza del componente en la Educación Básica.

Palabras clave: Cultura; Currículo; Educación Física; Multiculturalismo.

1 O artigo sintetiza a longa discussão travada no livro *Ensino de Educação Física*, publicado pela editora Cengage Learning.

Recibido: 19-07-2017 ● Aceptado: 13-08-2017

INTRODUÇÃO

Usado como meta, conceito, atitude, estratégia e valor, o multiculturalismo aparece no centro das modificações demográficas das sociedades ocidentais. Vários países enfrentam movimentos migratórios e imigratórios e, simultaneamente, movimentos de conscientização racial e de gênero que culminam com a obrigação do enfrentamento de questões relativas à definição das funções das suas instituições sociais. Nessas nações os valores constituídos em torno da sua abertura social e democrática sofrem questionamentos, sendo impossível passar despercebidas as intensas transformações culturais. Neste contexto, os ocidentais chegam à conclusão que o multiculturalismo representa sua condição de vida, vivemos em uma sociedade multicultural.

Kincheloe e Steinberg[2] observam muitas formas de responder à diversidade étnica, de classe sócio-econômica, de gênero, linguística, cultural, de preferência sexual, de idade, de deficiências. Geralmente as respostas sofrem as influências dos interesses sociais, políticos e econômicos particulares. Nesse sentido, as relações de poder desempenham um importante papel considerando a configuração das formas pelas quais os sujeitos, organizações, grupos e instituições reagem à realidade multicultural. A natureza desta resposta no âmbito do ensino denomina-se educação multicultural.

A educação multicultural teve sua gênese nos anos 1960 como produto de movimentos reivindicatórios aos direitos civis como a liberdade, a participação política e igualdade econômica por parte de professores e pais que se alinharam às lutas sociais de grupos étnicos sitiados e combatidos durante o conflituoso processo de integração social ocorrido nos Estados Unidos. A educação multicultural é um dos produtos do movimento ativista afroamericano e do seu envolvimento nos problemas educacionais, especialmente com relação ao currículo. O multiculturalismo alcançou muitas outras nações, fortalecendo-se enquanto ação, campo teórico e político, por meio do qual as comunidades minoritárias lutam por direitos e representação. O termo é originário do prefixo *multi*, que foi adotado para abraçar diversos grupos e da expressão *cultura* - ao invés de racismo - para que o público de educadores brancos pudesse ouvir.

Em linhas gerais, é possível afirmar que a educação multicultural é uma tentativa de responder ao contexto multicultural refletido na escola. Parte do pressuposto que gestores e professores identificam o gradiente de culturas na sala de aula, o que os obriga a levar em consideração essa característica do público no momento da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Qualquer que seja a postura adotada, a educação multicultural sofre influências de uma entre as várias concepções de multiculturalismo existentes. McLaren[3] compreende como multiculturalismo um conjunto de posições bastante diversas, dentre as quais destaca o multiculturalismo conservador, liberal, pluralista, essencialista de esquerda e crítico.

Embora essas categorias dificilmente se apresentem de forma pura, serão, a seguir, sucintamente descritas e confrontadas com a teorização curricular da Educação Física. O estabelecimento dessa relação pode configurar-se como informação importante para os professores que cotidianamente se deparam com contextos multiculturais e se comprometem à realização de pedagogias a favor das diferenças.

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

McLaren[4] explica que o multiculturalismo conservador ou monoculturalismo situa-se a favor da superioridade da cultura patriarcal ocidental, se apresenta como uma forma de neocolonialismo ao

2 KINCHELOE, J & STEINBERG, S (2012) *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro.

3 McLAREN, P (2000). *Multiculturalismo crítico.* São Paulo: Cortez.

4 *Ibídem.*

recuperar a tradição colonialista em pleno século 21. Apesar de tentarem esconder-se das acusações de racismo, sexismo ou preconceito de classe, aqueles que adotam essa postura culpabilizam os que não se encaixam no perfil machista, branco e de classe média pelo atual estado de calamidade no qual se encontra a sociedade. Segundo ótica multicultural conservadora, todos (diferentes e iguais) se beneficiariam caso se inclinassem às glórias da civilização ocidental.

Em sua nova manifestação monocultural, os neocolonizadores da cultura dominante atacam não só os movimentos de libertação como também, qualquer preocupação política ou institucional pelos efeitos do racismo, sexismo ou preconceitos de classe. Neste contexto, os monoculturalistas tentam abortar o que consideram ataques multiculturais à identidade ocidental, desqualificando qualquer preocupação com a injustiça e o sofrimento dos grupos marginalizados nas escolas e noutras instituições.

Os sujeitos que aceitam o ponto de vista neocolonial normalmente consideram que as crianças negras e pobres possuem deficiências e colocam-nas em uma posição inferior às crianças brancas da classe média. As alusões a essa inferioridade raramente são feitas em público de forma aberta e, sim, se constituem em insinuações sobre os valores familiares e sobre o que constitui a forma ideal de ser, agir e pensar. Diante desse posicionamento, os valores familiares ideais adquirem natureza racial e classista, servindo para justificar e fundamentar posturas opressoras com relação àqueles que se encontram à margem, posto que, presumivelmente, os pobres carecem de valores e por isso não conseguem ser bem sucedidos, logo, a escola ideal é aquela na qual predomina a classe média.

A partir da teorização curricular[5] elaborada por Neira & Nunes[6] é possível identificar nos currículos ginástico e esportivista da Educação Física uma postura multicultural conservadora. As duas propostas defendiam[7] a apropriação pelos alunos de conhecimentos universais prioritariamente eleitos – os modelos ginásticos e algumas modalidades esportivas europeias e estadunidensses. As aulas do componente nessas concepções organizam-se através de exercícios que conduzem os estudantes à aquisição de determinadas técnicas consideradas primordiais a todos os cidadãos. Tanto o currículo ginástico quanto o esportivista veiculam determinados valores, formas de ver o mundo e conhecimentos tidos como ideais, independentemente do público escolar.

Os porta-vozes desse pensamento comumente se esquecem das posturas de resistência com as quais os estudantes enfrentavam essas aulas[8], inventando motivos para delas escapar como dores no corpo ou "atestados médicos" falsos, ausência de uniforme etc. A realização da aula passivamente por uma parte do grupo significava simplesmente a sujeição àquela prática social devido ao compartilhamento dos modos de entender o mundo e uma posse relativa do patrimônio veiculado.

Por outro lado, aqueles que não conseguiam alcançar determinados patamares eram consciente ou inconscientemente excluídos, pois, afinal, no modelo carencial da educação monoculturalista, os problemas se localizam no estudante. Esse enfoque distancia a consciência dos representantes das elites da realidade da pobreza, do sexismo, do racismo e dos seus efeitos no processo educacional. A análise de qualquer questão cultural a partir de um modelo monocultural implica no estudo dos problemas que causam o desvio social. Nesta forma de pensar não existe a supremacia branca, o patriarcado ou o elitismo de classe e, consequentemente, não há necessidade dos representantes da cultura dominante

5 Tomaz Tadeu da Silva em *Documento de identidade:* uma introdução às teorias de currículo, explica que uma teoria de ensino é uma teoria curricular.

6 NEIRA, MG & NUNES, MLF (2009). *Educação Física, currículo e cultura.* São Paulo: Phorte.

7 A conjugação no pretérito se justifica pelo entendimento de que essas propostas curriculares já não são vistas mais nas escolas (Cf. NEIRA, MG (2016). *Educação Física cultural.* São Paulo: Blucher

8 FONTANA, RC (2001). "O corpo aprendiz", In: RUBIO, K & CARVALHO, YM (Orgs.). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec.

examinarem o produto de sua própria consciência ou a natureza da sua condição privilegiada. A alegação dos monoculturalistas é que as diferenças criam divisões e impedem o único e melhor modo, para eles, de construir uma sociedade funcional: o consenso. O modelo consensual fomenta a noção de "cultura comum" que se concretiza, por exemplo, nos currículos unificados e tem sido amplamente defendido pelos setores convervadores da burocracia educacional[9]. O consenso e a harmonia inseridos no apelo à cultura comum não passam de uma demonstração de isolamento cultural dos membros da cultura dominante, os quais não sentiram na própria pele as pontadas cotidianas da opressão.

Seguindo a categorização elaborada por McLaren[10], uma segunda versão do multiculturalismo, o liberal, advoga que apesar da diversidade de etnia, classe, gênero ou religião, todos os homens e mulheres compartilham uma igualdade natural e uma condição humana comum. Nessa perspectiva existe uma uniformidade intelectual que permite às diferentes pessoas, dentro de uma economia capitalista, competir em igualdade de condições na aquisição de recursos.

Os defensores do multiculturalismo liberal expressam a questão da uniformidade de um modo quase utópico, baseando-se na crença de que no mundo existe somente uma etnia: a humana. Na consecução de suas metas, aceitam ingenuamente o axioma do daltonismo cultural, ou seja, a invisibilidade das diferenças culturais. As ideias liberais sobre feminismo defendem que a mulher é igual ao homem e que é capaz de fazer a maioria das coisas que ele faz, o mesmo acontece com as questões étnicas. A razão da desigualdade das posições que ocupam os grupos étnicos não brancos está na falta de oportunidades sociais e educacionais necessárias para competir de forma igualitária na economia; não existem, portanto, as diferenças que os conservadores denominam de deficiências.

Dentre as propostas curriculares da Educação Física analisadas por Neira e Nunes[11], os currículos desenvolvimentista, globalizante e saudável, revelam traços de uma visão multicultural liberal. Os defensores do currículo desenvolvimentista entendem que apesar das diferenças individuais fruto de experiências motoras diversificadas e percursos maturacionais diferentes, todos podem alcançar níveis elevados de desenvolvimento motor característicos do cidadão ideal. Para tanto, devem ser adequadamente estimulados. Nesta concepção, as diferenças são diminuídas por meio da ação pedagógica.

Já no currículo globalizante, as diferenças individuais são combatidas através da realização de atividades que prescindem da avaliação dos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor dos alunos. Se somadas aos desafios corretos, todos alcançarão níveis ideais nos domínios do comportamento humano.

No currículo saudável, a escola valoriza a aquisição e manutenção do modelo de saúde e do estilo de vida amplamente defendidos e divulgados pelas classes sociais média-alta e alta. Nas suas aulas, o professor transmite aos alunos os conceitos, atitudes e procedimentos necessários para a promoção de uma vida fisicamente ativa.

Uma outra versão do multiculturalismo que também opera na lógica da regulação e que tende à descontextualização sociocultural das questões de classe social, etnia, religião e gênero é o pluralista. Como reflexo do imaginário multicultural em parcela dos educadores, a versão pluralista do multiculturalismo geralmente agrega a etnia, gênero, linguagem, cultura, deficiências e, em menor grau, a preferência sexual, no seu firme propósito de proclamar a diversidade humana e a igualdade de oportunidades.

9 APPLE, M (2003). *Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade.* São Paulo: Cortez.

10 *Ibídem.*

11 *Ibídem.*

Quando se destacam as diferenças de etnia e gênero, os defensores do multiculturalismo pluralista afirmam que isso não afeta seriamente as narrativas ocidentais dominantes. Tomando como referência as identidades políticas surgidas nas sociedades ocidentais a partir dos movimentos de libertação dos anos 1960, os partidários do pluralismo alegam que a democracia não abarca somente o interesse pelos direitos de todos os cidadãos, mas também a história e a cultura de grupos tradicionalmente marginalizados. Sob esse manto, o pluralismo se converte em uma virtude social suprema, sobretudo na perspectiva pós-moderna onde a globalização e o neoliberalismo empurram a comunidade para uma cultura mundial, única e uniforme. Nesse campo, a diversidade se converte em algo intrinsecamente valioso e desejável até o ponto da atribuição de um caráter exótico e fetichista. O currículo resultante insiste em ensinar que não se deve ter preconceitos com o Outro. A educação diversificada do multiculturalismo pluralista advoga o ensino dos conhecimentos, valores, crenças e padrões de conduta característicos dos distintos grupos.

Nos currículos pluralistas da Educação Física, por exemplo, os alunos participam de jogos tradicionais, esportes de outras culturas, de danças de outras épocas etc. Os alunos também aprendem que existe a injustiça social, como é o caso, por exemplo, das mulheres ou homens que recebem apelidos preconceituosos "só porque não se adaptam aos cânones sexistas socialmente dominantes".

Embora não seja possível identificar uma teoria curricular da Educação Física que dialogue com o multiculturalismo pluralista, encontram-se facilmente nas escolas, e mesmo nas universidades, professores que defendem que uma boa proposta é aquela que "extrai o que tem de melhor" em todas as outras. Esse procedimento se baseia na crença de que a atenção do professor às diferenças individuais e a modificação nos métodos de ensino permitirá a inclusão de todos. Em momento algum questionam o que se está ensinando, nem o porquê. Prega-se a tolerância para evitar o conflito, ou seja, evitar o contato com a construção política e histórica da diferença.

Voltando à McLaren[12], outra versão do multiculturalismo é o essencialista de esquerda. Por essencialismo se entende a crença em um conjunto de propriedades inalteradas que estruturam uma categoria particular. Essa postura é incapaz de enxergar o lugar que ocupam as diferenças culturais. Se examinarmos o conceito de identidade com a lente da história, compreenderemos que, mesmo importantíssimas, a etnia e o gênero não são as categorias mais rudimentares das experiências humanas. Distintos períodos históricos produzem categorias em torno das quais se pode formar a identidade. O argumento principal a favor desse posicionamento explica que a formação da identidade é social e se modifica constantemente relacionando-se com outras formações ideológicas instáveis e difusas. Os essencialistas não reconhecem essa dinâmica. Na visão deles as identidades são plasmadas.

Os essencialistas se definem em torno da sua autenticidade enquanto cristãos brancos (no sentido direitista) ou como afrodescentendes adeptos do afrocentrismo (no sentido esquerdista). Os pensadores multiculturais essencialistas de esquerda normalmente associam a diferença com um passado histórico de autenticidade cultural na qual se desenvolveu a essência de uma determinada identidade; essência que supera as forças históricas, do contexto social e do poder. Para Apple[13], estas essências podem chegar a ser completamente autoritárias quando construídas ao redor do romantismo de uma época, de um orgulho nacionalista e de um entendimento de pureza que negam as complicações de eixos rivais de identidade e poder como a linguagem, a preferência sexual, a religião, o gênero, a etnia e a classe social. Estes fatores invariavelmente criam diversas modalidades de experiência dos sujeitos no interior de qualquer categoria essencializada.

12 *Ibídem.*

13 APPLE, M (2003). *Op. cit.*

Enquanto teoria curricular da Educação Física que sofre a influência da corrente multicultural essencialista de esquerda, a proposta crítica se encontra submersa na categorização de classe. Seus autores consideram que determinadas manifestações culturais foram contaminadas pela influência capitalista, transformando todos os alunos e alunas em vítimas passivas dos objetivos e métodos dos ocupantes do andar superior. O professor é estimulado a esmiuçar a lógica capitalista implítica, por exemplo, nos esportes.

Observe-se que os currículos críticos da Educação Física não vislumbram a transformação das práticas corporais conforme o contexto sócio-histórico e os sujeitos que delas participam ou sobre elas falam. Tampouco consideram como esferas relevantes ao seu projeto educacional as condições de gênero, religião e etnia.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE MULTICULTURALISMO

O modelo assimilacionista promovido pelo multiculturalismo conservador revelou-se incapaz de atingir os objetivos de integração econômica e social, dado que as oportunidades de sucesso educativo dos jovens das minorias são muito reduzidas, uma vez que tanto o currículo escolar como as estruturas do sistema ajustam-se aos alunos do grupo dominante.

Embora se verifique que o aspecto essencial do multiculturalismo conservador é a possibilidade de assimilar a todos que se adaptam às normas da classe média branca, o máximo que conseguiram foi calar as vozes dos oprimidos[14].

Como política cultural, Pereira[15] compreende que o multiculturalismo conservador aproxima-se da visão assimilacionista. Para a autora, isto implica num processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à própria maioria. Por esse processo, os indivíduos pertencentes às minorias desfavorecidas adquirem os traços culturais do grupo dominante, ainda que isso exija a perda dos traços culturais originários. A escola e o currículo permanecem centrados nos padrões culturais dominantes e os saberes dos grupos minoritários são ignorados, por que se parte do pressuposto de que os alunos das minorias poderão integrar-se melhor na sociedade, através de uma imersão total e imediata na cultura da elite. A tolerância em relação às culturas minoritárias tem se limitado aos aspectos que não afetam as bases sociais e ideológicas da maioria branca de classe média.

A visão assimilacionista pressupõe que as minorias e os grupos marginalizados não possuem os conhecimentos necessários para a sua inserção satisfatória na sociedade em geral e, em particular, no sistema econômico, estando, consequentemente, impossibilitados de melhorar as suas condições de vida. Nesse raciocínio, não faz sentido que a escola promova a conservação dessas culturas minoritárias, sendo, pelo contrário, necessário dar-lhes oportunidades educativas no currículo existente, permitindo-lhes a inserção no sistema econômico e social da cultura dominante.

Por mais estranho que pareça, Pereira[16] constata atitudes de adesão a este modelo por parte dos professores. Esta adesão deve-se a vários fatores, dos quais se salienta o fato de a maioria dos educadores se identificar com os pressupostos assimilacionistas e a prática pedagógica subjacente não requerer alterações significativas em relação às práticas pedagógicas tradicionais.

14 GIROUX, H (1997). "Praticando estudos culturais na faculdade de educação". In: *Os professores como intelectuais*: *rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

15 PEREIRA, A (2004). *Educação multicural: teorias e práticas.* Porto: Asa.

16 *Ibídem.*

Cardoso[17] ao discutir os efeitos educacionais dessa visão, afirma que devido ao seu caráter monocultural ou etnocêntrico, este modelo não resolve os problemas das minorias desfavorecidas. Quando esses alunos revelam insucesso escolar, o fato é comumente atribuído a dificuldades linguísticas, cognitivas ou a desajustes culturais, não se questionando o modo como o currículo está organizado ou porque a escola não corresponde às características desses alunos. O que se nota é a intensificação de programas de remediação que pretendem compensar as desvantagens existentes, compatibilizando as crianças com a escola ou preparando-as para uma rápida entrada no mercado de trabalho.

Já o multiculturalismo liberal alinha-se com a concepção integracionista alentada por Pereira[18]. O integracionismo defende uma escola em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, desde que ela não entre em conflito com a dominante. A identidade do diferente pode expressar-se no âmbito particular. Trata-se de um pluralismo mitigado, expresso apenas na dimensão cultural. A integração cultural significa aceitação de aspectos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante, mas com a rejeição daqueles que não sejam ajustáveis ou que, de alguma forma, possam ameaçar a cultura dominante.

Ao desferir críticas ao multiculturalismo liberal, Kincheloe e Steinberg[19] consideram que um interesse exclusivo pelas semelhanças humanas debilitará a ação democrática e justa de compreender as formas pelas quais a etnia, a classe social, o gênero e a religião instrumentalizam e estruturam as experiências dos privilegiados e oprimidos.

O multiculturalismo liberal tem se mostrado reacionário ao tratar do racismo, sexismo e preconceitos de classe ou ao empreender uma análise crítica das assimetrias de poder. Apesar de utilizar uma linguagem que transpira democracia e ética, é incapaz de reconhecer que o poder se distribui de modo desigual, omitindo as forças que atingem as estruturas da democracia. Os educadores com perfil liberal não compreendem que os grupos que exercem o poder (especialmente o empresariado) têm na atualidade uma influência sem precedentes na constituição da identidade dos sujeitos. No começo do século 21, o poder ideológico impacta violentamente a formação da subjetividade. Ao dar pouca importância às artimanhas do poder envolvendo a etnia, o gênero, a religião e a classe social, o multiculturalismo liberal acaba concebendo as relações humanas como equivalentes. Desconsidera, por exemplo, que os grupos brancos nas sociedades ocidentais controlam uma quantidade bem maior de recursos e possuem bem mais prerrogativas de emprego e ascensão que os demais.

O simplismo político liberal provém da crença moderna de que a análise social e educacional poderá abster-se das relações de poder que envolvem o cotidiano. Os defensores dessa premissa se esquecem que a separação entre a educação e a política não é algo tão fácil assim, senão, vejamos: Quais os critérios que usa o professor ou professora para selecionar um exemplo para seus alunos ou como ele ou ela decidem o que irão ensinar? Esses fatos contribuem para ilustrar as decisões políticas que os professores tomam todos os dias. Afinal, educação é um campo de luta e compromisso social.

Em muitas obras, os autores liberais propõem que os educadores atuem no sentido de estimular a expressão, autonomia e a formação da identidade. Não se pode esquecer que todos esses aspectos se constroem assimilando e negando múltiplas construções ideológicas antagônicas. Quais formas de expressão os professores devem recomendar? Quais identidades os professores devem estimular? Em que momento os professores devem propor situações para o desenvolvimento da autonomia? Como

17 CARDOSO, C (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

18 *Ibídem.*

19 *Ibídem.*

se pode ver, estas questões tratam de decisões políticas. Para Kincheloe e Steinberg[20], ao glorificar a neutralidade, as posições liberais acompanham o senso comum, pois aceitam a separação entre a moralidade e a política. Essa cisão reflete a racionalização da política, entendendo-a como um terreno que não sofre influência ética ou moral e, portanto, não se mistura com a educação.

Quando o multiculturalismo liberal se envolve com esta pseudo-politização, coloca-se como responsável pelo cumprimento de determinados objetivos hegemônicos. Se os educadores pretendem alcançar o êxito em seus questionamentos às manifestações racistas, elitistas e patriarcais, terão que expor a cegueira racionalista do multiculturalismo liberal às abundantes formas de dominação sofridas pelas comunidades não brancas, pelos pobres e pelas mulheres na cultura ocidental contemporânea[21].

Os multiculturalismos liberais asseguram, desta forma, a contínua exploração das comunidades minoritárias. Como exemplo, vale mencionar o caso de algumas ONGs ligadas às práticas corporais (escolinhas de futebol, balé e outras danças) que, sob o discurso de oportunidades iguais a todos, oferecem aos membros dos grupos subalternizados oportunidades para vivenciar e aprender as manifestações da cultura hegemônica.

No plano educativo, essa visão integracionista evoca o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais de modo a combater preconceitos, a promover o autoconceito e a autoestima dos pertencentes aos grupos marginalizados, preparando-os para a vida em uma sociedade multicultural. Em virtude de sua filosofia liberal, a crença na modificação da sociedade pela integração das minorias deu origens a algumas mudanças no discurso político educacional brasileiro que passou a incluir princípios multiculturais e a recomendar práticas de educação multiculturais, dentre as quais se destaca a obrigatoriedade da inclusão da cultura africana e indígena nos currículos da Educação Básica com a intenção de atenuar a relação de superioridade eurocêntrica, ainda presente na sociedade. Relativamente aos professores, espera-se que adquiram conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e que desenvolvam formas para planejar e implementar as atividades, tendo em conta a diversidade existente.

Um impacto direto do multiculturalismo liberal pode ser identificado pela crescente rejeição às ações afirmativas. Os argumentos conservadores divulgam não somente um tratamento diferencial das minorias constituindo, então, o "racismo inverso", como também conduzem a uma postura de vitimização na qual se reproduz a impotência entre as mulheres e as comunidades negras, por exemplo. Pois bem, essa linha de argumentação omite o fato de que alguns programas sociais em funcionamento foram elaborados à custa do aumento de impostos para a classe média e não com base no aumento da produtividade interna. Dessa maneira, a responsabilidade pelo arrocho fiscal ao qual foi submetida, principalmente, a classe média (branca, proprietária de imóvel, com empregos bons e portadores de diploma universitário), recai sobre a população desprovida de recursos materiais e receptora dos parcos recursos advindos dos referidos programas.

Para Apple[22], a resistência às ações afirmativas omite a crescente insegurança experimentada pelos homens brancos e escolarizados da classe média com o aumento da concorrência com os outros grupos pelos melhores postos no mercado de trabalho. Contudo, como McLaren[23] assevera, os direitos dos antigos e novos prejudicados não são iguais seja qual for o modelo de justiça aplicado. Também observa que o multiculturalismo deverá associar-se a um ajuste estrutural e com um crescente desenvolvimento

20 *Ibídem.*

21 McLAREN, P (2000). *Op. cit.*

22 APPLE, M (2003). *Op. cit.*

23 *Ibídem.*

patrimonial dos grupos com rendimentos inferiores. Sem redistribuição econômica, o crescimento econômico propicia formações preconceituosas.

Já o multiculturalismo pluralista requer, em nome da diversidade, que os estudantes adquiram uma "alfabetização multicultural". Esta alfabetização daria aos homens e mulheres da cultura dominante a habilidade necessária para atuar com êxito em subculturas ou em situações culturalmente diferentes. Ao mesmo tempo, os alunos e alunas de origens culturais diferentes aprenderiam a atuar dentro da cultura principal; uma habilidade que, segundo seus promotores, é essencial para conquistar igualdade nas oportunidades no campo econômico e educacional. Outro passo pluralista importante neste propósito de ajudar as mulheres dos grupos minoritários no alcance da igualdade de oportunidades consiste em estimular o orgulho por suas tradições e por suas próprias diferenças culturais. Muitos professores possuidores desta visão desenvolvem discussões sobre os lugares de origem das famílias dos estudantes, sobre suas tradições e costumes. Pedem que estudantes pesquisem sobre as danças ou brincadeiras típicas daqueles lugares para depois relatá-las ao grande grupo. Por vezes, recorrem a projetos específicos como capoeira, dança do povo "x", brincadeiras infantis etc. E, comumente, referem-se aos sucessos alcançados por representantes dos grupos minoritários no campo esportivo. Deixando-se levar pela falácia da descontextualização sociopolítica, muitas vezes os pluralistas dão a entender com estas atividades que qualquer um pode conseguir o que se proponha, contanto que trabalhe duro e com muita vontade. Infelizmente, o orgulho pelo próprio patrimônio cultural não é a panaceia para tantos anos de opressão. Neste aspecto, o multiculturalismo pluralista promete uma emancipação que não pode desencadear já que confunde a afirmação psicológica com a faculdade política[24].

Kincheloe e Steinberg[25] denunciam que o processo de psicologização e a tendência à despolitização transformaram-se na obsessão do multiculturalismo pluralista. Esse espírito absorveu uma generosa dose de relativismo moral, abortando qualquer ação politicamente fundamentada para a consecução de justiça social. O multiculturalismo pluralista degenera em uma atitude acadêmica que provoca respeitabilidade intelectual, deixando intacto o *status quo* da desigualdade. Uma característica desse processo é a atitude reacionária ao abordar as diferenças de classe de um ponto de vista socioeconômico. Simultaneamente ao fortalecimento do multiculturalismo pluralista, aumenta a disparidade econômica entre pobres e ricos e os recursos materiais das minorias encolhem. Enquanto isso, o multiculturalismo pluralista contribui para criar a impressão de uma mobilidade socioeconômica ascendente para mulheres, afrodescendentes e migrantes. Proliferaram tanto as representações inclusivas do pluralismo na opinião de Apple[26], que muitos homens brancos de classe média acreditam que, agora, são eles as vítimas da discriminação racial e de gênero.

A valorização pluralista da diferença somada à comercialização proposta pelo neoliberalismo do estrangeirismo multicultural contribuiu para o aumento da visibilidade de "indivíduos" pertencentes aos grupos minoritários - produções televisivas enfeitadas pelo *merchandise social* (novelas e minisséries) e acontecimentos como os desfiles de moda, o Carnaval, a exaltação dos esportistas e artistas etc. Uma nova lógica multicultural está surgindo no interior desta configuração social onde se alcançou uma certa paridade na representação simbólica do Outro ao mesmo tempo em que cresceu a disparidade na distribuição da riqueza. Uma vez mais a etnia foi alocada na esfera privada pouco ou nada se relacionando com a dinâmica estrutural do patriarcado ou com o elitismo de classe. A lógica multicultural pluralista é incapaz de perceber as relações de poder que existem entre a construção da identidade,

24 McLAREN, P (2000). *Op. cit.;* YUDICE, G (2006). *A conveniência da cultura:* usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Ed. UFMG

25 *Ibídem.*

26 APPLE, M (2003). *Op. cit.*

as representações culturais e as lutas por recursos. Somente com esta conjugação, as escolas e universidades estarão à disposição para rever seu histórico papel de racionalizadoras da conduta dos privilegiados e de acobertadoras dos métodos que a hegemonia utiliza para configurar o modo de evolução da ordem social[27]. Ingenuamente, os pluralistas criticam a produção de massa em detrimento do consumo diferenciado reforçando o tom pós-moderno das relações sociais.

O multiculturalismo pluralista se dedica a elogiar as diferenças em um momento em que os assuntos mais importantes e que afetam aos grupos minoritários nem sequer são pensados pelos representantes da elite socioeconômica. Quando se fala em violência e pobreza sem mencionar as relações de poder da estrutura social, o pluralismo se converte em um exercício trivial que não chega a tocar nas causas das diferenças.

Em propostas curriculares multiculturais pluralistas são apresentados objetivos e conteúdos idênticos a todos os estudantes do município, estado ou país. Dessa forma desenvolve-se uma dinâmica que atribui aos grupos minoritários os mesmos valores que aqueles destinados à classe média tal como se vivessem em universos culturais semelhantes e possuíssem exatamente as mesmas histórias de vida. Tal qual o multiculturalismo liberal, para os pluralistas, todos os grupos são ideologicamente similares, com a exceção que no multiculturalismo pluralista, alguns grupos possuem uns poucos hábitos, únicos e formados através de experiências específicas mas não muito diferentes.

Uma visão pluralista bem presente nos currículos de Educação Física pode ser identificada na atribuição de atividades paralelas aos alunos com deficiência. Infelizmente, o que se vê em inúmeras escolas é, durante as aulas nas quais seus colegas jogam, dançam ou praticam esportes, a criança ou jovem com alguma deficiência permanece anotando os resultados ou apitando os jogos. Analisando o procedimento à luz da teorização multicultural, nota-se que a aula foi pensada para os alunos e alunas que não apresentam dificuldades. Quando o professor adaptada uma situação para a inclusão segundo a sua lógica superior e dominante, proporciona um clima de “pena” e “dó”. Sob o manto da pluralidade, rejeita-se qualquer possibilidade de participação coletiva na solução deste problema, resguardando para o Outro uma participação marginal com a camuflagem da inclusão.

Enquadram-se aqui, também, as aulas que separam meninos e meninas, as distribuídas por modalidades e aquelas em que se revezam as escolhas do professor e dos alunos. Nesses casos, pode-se perceber uma perspectiva de participação seccionada, onde, cada um faz sua atividade, mas todos estão fazendo algo. Ou seja, mesmo juntos, estão sozinhos. Nesse contexto, grupos ou pessoas diferentes não se encontram e, portanto, não surgem embates nem motivos para que os currículos sejam questionados e reconfigurados.

O desejo pluralista pela inclusão dos culturalmente diferentes pode ajudar a mantê-los em posição de desvantagem. É o que acontece quando se convida um “representante” dos povos indígenas para que palestre sobre sua cultura mediante remuneração. Após apresentar pinturas corporais, lendas ou músicas, as crianças ficam chocadas quando veste calça, camisa e vai embora. Visitas, excursões, eventos comemorativos ao estilo “dia do...”, entre outros, são formas de expressão de um “turismo cultural” incapaz de abordar ou compreender as duras realidades de subordinação da etnia, classe social, religião e gênero dado que concebe a diferença fora de um contexto histórico, cultural e de poder, trivializa a dura realidade do Outro e o relega a um submundo politicamente isolado. Em outras palavras, o multiculturalismo pluralista extirpa a diferença transformando-a em diversidade inócua.

Prosseguindo com as análises, a tendência multicultural essencialista produz uma certa superioridade moral entre os membros do grupo que partilham condições de opressão. Além de endógena, essa

27 YUDICE, G (2006). *Op. cit*.

visão traduz uma forma de produção de conhecimento que simplifica a complexidade histórica. Em determinados contextos acadêmicos o multiculturalismo essencialista simplesmente reproduz o cânon tradicional ao criar uma dualidade invertida: a cultura dominante é ruim e a cultura dominada é boa. A procura essencialista da autenticidade na indentidade e na história conduz a privilégios da identidade como fundamento da autoridade política e epistemológica. Esse fundamento leva a um caos no grupo, uma vez que a natureza múltipla e ambígua de qualquer processo de subjetivação dá lugar a lutas sobre qual articulação identitária é verdadeiramente autêntica.

Os autores multiculturais essencialistas reconhecem com frequência que somente as pessoas autenticamente oprimidas possuem influência moral. Este "privilégio de opressão" caracteriza a pessoa subordinada como portadora de um conjunto particular de experiências naturais como a única autorizada a fazer determinadas críticas. Essa política de posicionamento baseia a verdade na identidade e concede a um conjunto não investigado de experiências autênticas o privilégio de ser o fundamento da autoridade epistemológica.

Contrapondo-se, Kincheloe e Steinberg[28] endossam a necessidade de que os sujeitos pertencentes a grupos privilegiados sejam sensíveis às diferenças de poder quando interatuam com pessoas procedentes de grupos oprimidos. Por exemplo, um diretor ou diretora deverá ter cuidado ao conversar com os professores para não invocar seu privilégio funcional e falar-lhes com suficiência ou falar por eles. Uma atenção semelhante deverá permear a ação docente quando se referir aos alunos e alunas. Sobre a base de privilégio da opressão, muitos professores multiculturais essencialistas simplesmente transferem aos estudantes um conjunto não problemático de dados autênticos transformando sua prática pedagógica em um embate permanentemente tenso perante as concepções de mundo dos estudantes. Tal ação aproxima-se do doutrinamento, considerando que em uma sociedade democrática essa postura pedagógica reflete arrogância didática. A atividade educativa poderá adjetivar-se crítica somente se os estudantes tiverem a oportunidade de examinar várias perspectivas, refletir sobre as condições de opressão a elas subjacentes, e buscar e propor alternativas para superá-las[29].

Na opinião de McLaren[30], os educadores multiculturais pluralistas e essencialistas de esquerda fracassaram ao enfrentar as perigosas prentensões dos monoculturalistas. As razões do seu insucesso vão desde a imitação que fizeram nas suas críticas ao racismo aos próprios posicionamentos destes, mesmo que, historicamente tenham chamado para si a autoria da crítica anti-racista e ao afastar-se das críticas ao capital, permaneceram unicamente no campo das palavras. Em função disto, o multiculturalismo serviu muitas vezes de cimento para um consenso do sistema e para a apologia neoliberal. Essa apologia forçou as pessoas a integrar-se no mercado de trabalho global de uma sociedade consumista em busca do próprio benefício.

A ênfase dada às subjetividades múltiplas resultante da crítica à singularidade, à autonomia e à identidade, conduziu à procura pelas teorias do construtivismo social, embora um tanto incapazes de localizar sua posição na corrente do capitalismo contemporâneo. No interior de algumas correntes do multiculturalismo, a auto-reflexão converteu-se em uma histórica impossibilidade que sofre para adquirir significado. Por outro lado, algumas formas superficiais da teoria pós-moderna relativizam a opressão caracterizando-a como um sentimento subjetivo e reduzido a práticas comunicativas extraídas de amplas estruturas sociais e econômicas. Em semelhança, parece que há uma falta geral

28 *Ibídem.*

29 McLAREN, P (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed.

30 McLAREN, P (2012). "Prólogo", In: KINCHELOE, JL & STEINBERG, SR (2012). *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro.

de conscientização no quanto a etnia, classe social, religião e gênero não são sincrônicos e que estão entrecruzados por vetores de privilégio e relações de desigualdade, por conseguinte, são construídos por uma materialidade de forças. Para McLaren[31], no estado-nação, a etnia, a classe social, a religião e o gênero foram sublimados pela economia simbólica da cultura nacional que construiu uma comunidadade artificial na qual foram submetidas a um tratamento de acomodação, sendo tratadas por associações voluntárias, manifestações com significado cultural e negociações que buscam o consenso dos discursos sem considerar que suas construções encontram-se inspiradas por relações de poder e relações sociais de produção e reprodução, ou seja, existem como relações estruturais e hierárquicas dependentes e reproduzidas em benefício dos mais favorecidos pela atual divisão social do trabalho.

Esse apanhado geral sobre as concepções do multiculturalismo conservador, liberal, pluralista e essencialista de esquerda permite perceber as várias vertentes que têm caracterizado o assunto. No que diz respeito à educação, autores como Stoer e Cortesão[32] e Pacheco[33] unem-se a McLaren na crítica às propostas apresentadas com o argumento de que não se pode promover a igualdade recorrendo apenas a currículos que expressem a diversidade cultural.

O MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Como alternativa às ideias anteriormente apresentadas, os educadores envolvidos com as questões multiculturais têm proposto uma outra concepção de multiculturalismo que centraliza a problemática da reprodução da hegemonia capitalista, da globalização das relações sociais de produção das comunidades regionais como constituintes de subjetividades. Dito de outro modo, o multiculturalismo, considerando a desorganização contemporânea do capitalismo, deverá comprometer-se tanto local ou regional quanto mundialmente com a transformação. McLaren denomina tal posicionamento de "multiculturalismo crítico".

Kincheloe e Steinberg[34] aprofundaram e expandiram o conceito de multiculturalismo crítico. Resumidamente, a teoria crítica está particularmente interessada em saber de que modo se produz a dominação, ou seja, como se configuram as relações humanas nos lugares de trabalho, nas escolas e na vida cotidiana. Os teóricos críticos procuram conscientizar o sujeito como ser social. O homem ou mulher que alcance essa conscientização estará disposto a compreender como e porque suas opiniões políticas, sua classe socioeconômica, seu papel na vida, suas crenças religiosas, suas relações de gênero e sua própria imagem étnica, estão configuradas pelas perspectivas dominantes.

Kincheloe e Steinberg[35] entendem que a teoria crítica fomenta a auto-reflexão, a qual favorece as mudanças de perspectiva. Homens e mulheres conhecem-se a si próprios tornando consciente o processo pelo qual se formaram seus pontos de vista. Uma vez alcançada a prática da auto-reflexão, podem-se estabelecer estratégias para enfrentar as questões individuais e negociar os aspectos sociais. A teoria crítica assinala que essas estratégias não são regras. Em seu lugar se desenvolvem uma série de princípios em torno dos quais se analisam e discutem possíveis ações. Os multiculturalistas não familiarizados com a teoria crítica são sabem ao certo que tipo de ações realizar após as suas análises. Isto pode ser bastante frustrante para os formados no seio da tradição moderna e que, por conseguinte, estão acostumados a dispor de um conjunto específico de procedimentos que guiam suas ações.

31 *Ibídem.*

32 STOER, S & CORTESÃO, L (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Afrontamento.

33 PACHECO, N (2000). "Do confronto de culturas às relações interculturais", In: *Educação, sociedade e culturas,* vol. 13, pp. 119-139.

34 *Ibídem.*

35 *Ibídem.*

Pedagogia crítica é a expressão utilizada para descrever o resultado do encontro da teoria crítica com a educação. Da mesma forma que a teoria crítica em geral, a pedagogia crítica nega-se a estabelecer um conjunto específico de procedimentos de ensino. As pedagogias críticas, conforme McLaren[36], enfrentam os pontos de vista modernos e positivistas predominantes nas tradicionais teorias liberais e conservadoras do ensino. Ultrapassando as formas analíticas, a pedagogia crítica facilita aos estudantes e professores a compreensão de como funcionam as escolas mediante a denúncia dos processos classificatórios dos alunos e das implicações de poder presentes nos currículos.

Segundo Kincheloe e Steinberg[37], os defensores da pedagogia crítica multicultural não têm pretensões de neutralidade. Sua diferença em relação aos demais enfoques se baseia na clara exposição dos valores que norteiam suas práticas. Daí, o multicultualismo crítico estar comprometido com a ideia de igualitarismo e a eliminação do sofrimento humano.

Qual a relação existente entre o processo escolar e a desigualdade social, considerando o processo que a acompanha? A busca de uma resposta a esta pergunta conduz as atividades de um professor multiculturalista crítico. Ao atuar solidariamente com os grupos submissos e marginalizados, pretende desvelar os sutis e, por vezes, ocultos, processos educativos que favorecem os privilegiados economicamente e anestesiam os esforços dos desfavorecidos. Quando o ensino é visto através desse prisma, derruba-se a crença ingênua de que esta educação proporciona uma sólida mobilidade econômica aos estudantes não brancos ou pertencentes à classe trabalhadora. Como também se questiona que a educação proporciona um conjunto de capacidades politicamente neutras e um corpo de conhecimentos objetivos. Kincheloe e Steinberg[38] consideram fundamental para um multiculturalismo baseado na teoria crítica o reconhecimento de que tanto a pedagogia cultural (meios de comunicação, arte, música etc.) quanto o ensino não apresentam neutralidade nem inocência.

Para os autores é necessário substituir os conceitos conservadores e liberais que consideram que todos os grupos vivem em condições similares no sistema social que o caminho se encontra aberto a qualquer um que deseje o progresso. Mesmo na atualidade, quando a produção econômica impele a divisões sociais desiguais baseadas na etnia, gênero, religião e classe, os multiculturalistas conservadores e liberais sentem-se incomodados utilizando o termo "opressão", os multiculturalistas críticos desejam um estado de igualdade e democracia também na esfera econômica da sociedade.

À medida que as culturas ocidentais começaram a deslizar para a hiper-realidade da pós-modernidade, com seu neoliberalismo, seus mercados mundiais e o bombardeio de informação eletrônica, diminuiu substancialmente a capacidade de distribuição equitativa de recursos. A desigualdade de classe social é uma preocupação crucial no multiculturalismo crítico defendido por Kincheloe e Steinberg[39]. Embora não seja a única categoria, a classe interage com a etnia, gênero e outros eixos de poder. Desvelar esse processo é o que mais interessa ao multiculturalismo crítico, portanto, o que se pode recomendar aos educadores é que se dediquem a analisar profundamente a maneira pela qual a dinâmica de poder se reflete na cultura viva, mundana e cotidiana, tomando nota como o patriarcado, a supremacia branca e o elitismo de classe invadem todas as dimensões humanas. O multiculturalismo crítico tenta "desocultar" a natureza "oculta" dessas operações, descobrindo como se realizam a maior parte do tempo sem que sejam percebidas inclusive por aqueles que delas participam. Às vezes, a sutileza desse processo é extremamente desconcertante dado que a natureza obscura de muitas manifestações preconceituosas em relação à etnia, sexo, religião e classe, tornam difícil o convencimento de sua realidade aos

36 McLAREN, P (1997). *Op. cit.*

37 *Ibídem.*

38 *Ibídem.*

39 *Ibídem.*

indivíduos da cultura dominante. Essa sutileza é acompanhada pelo conhecimento da existência de tantas diferenças intragrupais quanto intergrupais[40].

Outro aspecto central do multiculturalismo crítico é a forma como o poder molda as identidades. Isso se relaciona com os mecanismos pelos quais as inscrições ideológicas se inserem na subjetividade; com as formas utilizadas pelas correntes de poder para manipular o desejo com propósitos hegemônicos; com os meios utilizados pelos poderes difusos para configurar o pensamento e a conduta através da presença e ausência de diferentes palavras e conceitos e finalmente, com os métodos utilizados pelos indivíduos para afirmar sua influência por meio das manobras do poder.

Os multiculturalistas críticos entendem que os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes. Neste sentido, as escolas funcionam em cumplicidade com a reprodução cultural, uma vez que os professores, inocentemente, atuam como guardiães culturais transmitindo os valores dominantes e protegendo a cultura comum dos "invasores" sempre à vista.

O multiculturalismo crítico utiliza-se da bibliografia e métodos analíticos dos estudos culturais visando a aquisição de um conhecimento mais profundo das representações de etnia, classe social, religião e gênero nas várias esferas sociais. Seu próximo passo é conectar essas representações com seus efeitos materiais. Tais efeitos relacionam-se com o capital nacional e multinacional e se encontram intimamente ligados às questões distributivas dos recursos. Nesta ordem, a cultura, a política e a economia são as partes integrantes de um processo hegemônico e de poder amplo que permite indagar como se legitimam as reclamações de recursos e porque continua a aumentar a disparidade de riquezas. Neste sentido, está perfeitamente claro que o multiculturalismo crítico busca uma diversidade que compreenda um maior interesse pela justiça social[41].

Os reflexos dessas teorizações no campo curricular da Educação Física foram esmiuçados em diversos trabalhos[42], cujas orientações didáticas podem ser apresentadas da seguinte maneira: 1) uma Educação Física multicultural crítica abre espaço para a tematização das práticas corporais pertencentes a qualquer grupo, independentemente da origem ou da posição hierárquica; 2) Qualquer prática corporal deve ser estudada de forma contextualizada mediante situações didáticas que permitam reconhecer o ponto de vista dos seus representantes; 3) O trabalho pedagógico é criterioso com os conhecimentos dos setores minoritários; 4) A visão "de cima" (eurocêntrica, masculina, da classe média e alta) divide o espaço pedagógico com as visões "de baixo", contribuindo para o reconhecimento das perspectivas dos diferentes; 5) Analisar criticamente as representações relacionadas às práticas corporais e seus praticantes que circulam na sociedade mais ampla; 6) Desenvolver uma pedagogia inspirada na etnografia e na historiografia das práticas corporais enquanto modos de acessar e produzir conhecimentos.

Apesar do que propagam os discursos conservadores, é importante dizer que a Educação Física inspirada no multiculturalismo crítico não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura dos estudantes. O que se defende é que os conhecimentos alusivos às práticas

40 YUDICE, G (2006). *Op. cit.*

41 McLAREN, P (2000). *Op. cit.*

42 NEIRA, MG (2006a). "Por um currículo multicultural da Educação Física". *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.12, pp.31-40.; NEIRA, MG (2006b). "O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo". *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, vol. 5, pp.75-83.; NEIRA, MG (2008). "A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física". *Pensar a prática*, Goiânia, vol. 11, n°. 1, jan./mar., pp. 81-90.; NEIRA, MG (2011). *Educação Física: a reflexão e a prática do ensino*. São Paulo: Blucher.; NEIRA, MG (2016). *Op. cit.;* BONETTO, PXR & NEIRA, MG (2017). "Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física", *Dialogia*. São Paulo, n°. 25, jan./abr, pp. 69-82.

corporais desdenhadas ou tergiversadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas. Também espera-se que a cultura corporal dominante seja analisada com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes a setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas elitizadas nem de afirmar que se tratam de conspirações contra os grupos desfavorecidos. Apenas pretende-se abrir espaço para os saberes que historicamente foram vilipendiados. Esses conhecimentos são convertidos em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos os indivíduos, o que significa um futuro coletivo baseado nos princípios comunitários, no poder compartilhado e na justiça social.

A Educação Física multicultural crítica busca novas formas de ver as coisas quando valoriza as perspectivas marginais. A premissa básica é que a análise histórica do passado contribui para a compreensão das transformações sociais ocorridas e alenta para a modificação do atual quadro social. Ela se desprende do marasmo que povoa as quadras e os pátios com estudantes habituados a conhecimentos técnicos, para unir-se ao conflito dos espaços públicos, da relação com a comunidade e com as problemáticas vividas, incitando posturas efetivamente engajadas com a ocorrência social das práticas corporais. Para tanto, articula suas ações com as relações interpessoais experimentadas na escola e fora dela, com o intuito de promover situações didáticas que assegurem a democracia e colaborem para a construção de uma sociedade menos desigual.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, nº. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.57-69
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Processos de formação do capital cultural e resistência de professores-alunos na Amazônia Setentrional

Processes for training cultural capital and resistance of teacher-students in the Northern Amazon

Procesos de formación del capital cultural y resistencia de professores-alumnos en la Amazonía Septentrional

Adalberto CARVALHO RIBEIRO

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP/Brasil.

RESUMO

O objetivo é analisar processos de formação do capital cultural e formas de resistência de professores que trabalham no interior da Amazônia brasileira. Eles são alunos do Programa Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), política pública de formação de professores. Os interlocutores principais são Bourdieu e Lahire. A metodologia se baseia em narrativas autobiográficas e o instrumento foi do tipo memorial. Os resultados apontam para processos singulares, porém plurais, de formação de capital cultural. O grupo de professores investigados tem em comum algumas singularidades, originários do "caboclo ribeirinho" da Amazônia. O que denominamos "processos de resistência" é muito presente.

Palavras-chave: Amazônia; Capital Cultural; Professores; Resistências.

ABSTRACT

The objective is to analyze processes of cultural capital formation and forms of resistance of teachers working in the interior of the Brazilian Amazon. They are students of the National Plan of Teacher Training (PARFOR), public policy of teacher training. The main interlocutors are Bourdieu and Lahire. The methodology is based on autobiographical narratives and the instrument was of the memorial type. The results point to singular but plural processes of cultural capital formation. The group of investigated teachers has in common some singularities, originating in the "caboclo riparian" of the Amazon. What we call "processes of resistance" is very present.

Keywords: Amazon; Cultural Capital; Teachers; Resistance

RESUMEN

El objetivo es analizar los procesos de formación del capital cultural y formas de resistencia de profesores que trabajan en el interior de la Amazonia brasileña. Son alumnos del Programa Plan Nacional de Formación de Profesores (PARFOR), política pública de formación de profesores. Los interlocutores principales son Bourdieu y Lahire. La metodología se basa en narrativas autobiográficas y el instrumento fue del tipo memorial. Los resultados apuntan a procesos singulares, pero plurales, de formación de capital cultural. El grupo de profesores investigados tienen en común algunas singularidades, originarias del "caboclo ribereño" de la Amazonía. Lo que denominamos "procesos de resistencia" está muy presente.

Palabras clave: Amazonía; Capital Cultural; Profesores; Resistencia.

Recibido: 07-07-2017 ● Aceptado: 09-09-2017

INTRODUÇÃO

Analisar processos de formação do capital cultural e formas de resistência de professores que trabalham no interior da Amazônia brasileira, mas especificamente no estado do Amapá é o objetivo do presente trabalho. Esses professores são alunos do Programa Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)[1], política pública de formação de professores, ofertado na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) pelo governo federal.

A análise da formação de capital cultural de indivíduos revela aspectos de suas origens sociais e trajetórias escolares assim como outras características que sugerem as formas de manifestações das disposições das pessoas.

Quanto às origens sociais, a literatura da Sociologia da Educação, já comprovou sua forte associação com o desempenho escolar. Pierre Bourdieu[2] foi quem forjou a categoria analítica capital cultural para confrontar os economistas que viam no aspecto econômico a grande força e peso para o rendimento escolar. Embora não se possa negar a força das estruturas sociais e das condições materiais de existência na vida dos indivíduos, Bourdieu trouxe uma novidade conceitual ao destacar o peso maior para os recursos culturais em detrimento de recursos econômicos.

Revendo a Teoria do *Habitus* de Bourdieu[3], Bernad Lahire[4] fez a crítica da categoria conceitual disposições e incluiu elementos importantes da Psicologia Social admitindo a pluralidade de ações como mola central do Homem.

É com Lahire[5] que se abre uma porta teórica que permite olhar o "indivíduo social" a partir das disposições que eles constroem em seus processos de socialização. Assim, admite-se que as pessoas estão incorporando de vários modos os recursos sociais que adquiriram na vida, portanto, de modo muito plural.

A opção por professores-alunos universitários do PARFOR se deu em razão das suspeitas de suas origens sociais muito populares e que descenderiam do caboclo ribeirinho[6] da Amazônia (o que restou provado na pesquisa), mas ao mesmo tempo, devido ao formato em regime modular, em período de férias, em que esses sujeitos estudam, suspeita-se que eles têm uma capacidade de resistir às "intempéries que a vida lhes reservou".

A escolha pela Amazônia é muito particular. Trata-se de uma região pouco estudada com as ferramentas e categorias conceituais utilizadas nesta pesquisa. Por outro lado, a região Norte fica na periferia do Brasil e registra índices de desenvolvimento mais baixos se comparados com a regiões Sudeste e Sul do país. Não obstante, a formação econômica-social da Amazônia é muito intrigante e suas raízes, até hoje, tem forte componente cultural de matrizes indígenas. Por essa razão as unidades espaciais de referência são o estado do Amapá e a UNIFAP.

1 Ministério da Educação. Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR* Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em 22/01/2017.

2 BOURDIEU, P (1998). "Escritos de Educação", In: NOGUEIRA, MA & CATANI, A (Org.). *Escritos de educação.* Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes.

3 BOURDIEU, P (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da razão*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus.

4 LAHIRE, B (2002). "O Homem Plural: os determinantes da ação". *Vozes*. Petrópolis. Rio de Janeiro. RJ.

5 LAHIRE, B (2013). *O Singular Plural*. Cadernos de Sociofilo. Quarto Caderno. Tradução de Thiago Panica Pontes."Le singulier pluriel". Dans les plis singuliers du social:individus, institutions, socialisations. Paris: La Découverte.

6 Caboclo ribeirinho é termo que se refere aos pequenos produtores familiares da Amazônia que vivem da exploração dos recursos da floresta. Os principais atributos culturais são o conhecimento da floresta, os hábitos alimentares e os padrões de moradia.

Os professores-alunos aqui investigados são servidores públicos, todos concursados, de municípios do interior do estado do Amapá e, em tese, tinham tudo para não se tornar professores de carreira na esfera pública governamental. São alunos do curso de Pedagogia e estudam em regime modular durante o período em que deveriam se encontrar de férias, ou seja, os investigados estudam no mês de julho e nos meses de janeiro e fevereiro, nestes intervalos, em regime intensivo submetidos que são a 10 (dez) horas de estudos por dia, de segunda-feira a sexta: eles carregam pedra quando deveriam estar descansando. Por essa razão, chama atenção a capacidade que eles têm de suportar durante 4 (quatro) anos as pressões dos estudos, da família, social e financeira, inclusive. Destaque-se que eles não moram na capital onde está localizada a UNIFAP e precisam de recursos para se manter durante os períodos que vêm para os estudos universitários. Embora eles tenham experimentado e utilizado na UNIFAP formas mais clássicas de resistência, enquanto movimento de categoria ou estudantil como mostrar-se-á adiante, a concepção de "resistência" aqui utilizada vem de Lahire,

> A constatação sociológica que somos obrigados a tirar do nosso conhecimento actual do mundo social é que o indivíduo é multissocializado e demasiado multideterminado para que possa estar consciente dos seus determinismos. Deste ponto de vista, é (socio)lógico ver os indivíduos resistir tanto à ideia de um determinismo social. É porque tem grandes hipóteses de ser plural e porque se exercem sobre ele "forças" diferentes dependendo das situações sociais nas quais se encontra, que o indivíduo pode ter o sentimento de uma liberdade de comportamento"[7] (Grifos nossos)

Saber quem são os professores-alunos atendidos pelo PARFOR/UNIFAP, a formação de seus capitais culturais e as manifestações de suas disposições individuais, se torna uma oportunidade pertinente e importante até para avaliação do programa, uma vez que o objetivo do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica. Entretanto é importante principalmente para se descobrir quem são os professores que lecionam nos mais longínquos lugares da Amazônia, nas zonas urbanas e rurais, em comunidades isoladas e que estão a formar futuras gerações residentes na região.

As questões que norteiam a pesquisa são: 1) Quem são os docentes da Amazônia que vem sendo atendidos pelo PARFOR/UNIFAP? 2) Quais suas principais características culturais e como ocorreram seus processos de formação do capital cultural? 4) Quais as suas disposições individuais e o que caracteriza suas formas de resistência?

Este trabalho está dividido em 6 (seções) incluindo esta introdução. Na seção II apresenta-se o PARFOR enquanto um programa governamental e sua oferta pela UNIFAP. Na seção seguinte descreve-se a abordagem metodológica da pesquisa. Na seção IV tem-se as reflexões da problemática a partir do aporte teórico escolhido e na seção V apresenta-se a discussão dos resultados e na última seção as considerações finais.

O PARFOR NA UNIFAP

O PARFOR é um programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES), para formar professores em todo o Brasil que ainda não cursaram a licenciatura plena ou para oportunizar professores a realizarem uma segunda licenciatura.

7 LAHIRE, B (2013). *Op. cit.,* p. 17.

No estado do Amapá (AP) o programa é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP), por meio do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC). Porém, devido ao arranjo jurídico de natureza interinstitucional, e a própria legislação do ensino superior, a gestão pedagógica do programa está sob a coordenação das IES.

O PARFOR, no estado do AP, iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009 com duas instituições de ensino superior: UNIFAP e Universidade Estadual do Amapá (UEAP), com 283 professores-alunos matriculados. Conforme o NUFOC[8], atualmente (ano de 2016) são três instituições de ensino superior e um Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculado à UNIFAP que recebem discentes para a formação[9]. São aproximadamente 1.900 "cursistas"[10] matriculados. Destes, 1.569 estão regularmente frequentando os 13 cursos distribuídos em 55 turmas nas três IES receptoras. Na UNIFAP são ofertados os cursos de Artes, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, todos na modalidade Licenciatura Plena, em regime modular.

Os professores-alunos do PARFOR no AP trabalham em 541 escolas das redes estadual e municipais localizadas na capital e no interior, nas áreas urbanas, rurais, indígenas e quilombolas. Nas áreas indígenas 53 professores-alunos estão distribuídos pelos 16 municípios. A UNIFAP registra, inclusive, matrícula de vários professores-alunos indígenas estudando nas diversas licenciaturas.

A minoria deles trabalha na capital Macapá. Para concluir toda a carga horária e curricular os cursos terminam em quatro anos. Desse modo, os alunos do PARFOR precisam se apresentar na UNIFAP durante oito módulos que funcionam nos meses de julho e de janeiro e fevereiro. Eles, assim, utilizam os seus períodos de férias em busca desta qualificação de ensino superior.

Para esta pesquisa o público alvo investigado específico são os professores-alunos vinculados ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Desde 2013 que cinco turmas vêm cursando a licenciatura em regime modular. Eles são, em sua maioria, professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (lecionam para crianças de sete a doze anos de idade, em média, do 1º ao 5º ano) das redes municipais no interior do estado. A modalidade de acesso ao PARFOR é via plataforma eletrônica no sitio da CAPES não existindo nenhum processo seletivo como forma de acesso. O único requisito é que o candidato ao programa seja professor efetivo dos quadros municipais ou estaduais.

A maneira peculiar de acessar uma universidade federal pela via PARFOR oportunizou na Amazônia alguns milhares de professores e professoras que não viam como realizar o "sonho" de obter o diploma superior.

O PARFOR tem um arranjo que se por um lado é inovador e digno de aplauso (um modelo interinstitucional com repartição de competências), por outro, deixou em aberto questões básicas porque não regulamentou direitos básicos desses professores-alunos. Há sempre a cada início e final de módulo conflitos que poderiam ser resumidos entre as obrigações dos professores do Ensino Fundamental das prefeituras municipais *versus* os direitos dos alunos universitários de exigir o tratamento isonômico em relação aos demais universitários do ensino regular que acessaram o ensino superior via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os formuladores desta política pública parecem admitir que a liberalidade do governo federal em ofertar "gratuitamente" a capacitação, em nível de graduação plena, aos professores que ainda

8 Informações por email.

9 A forma de acesso ao PARFOR é via eletrônica pela Plataforma Paulo Freire não correndo processo seletivo nos moldes convencionais. Basta o professor interessado se inscrever e aguardar a oferta de vaga pela instituição.

10 Informação referente ao ano de 2016. Cursista é o termo utilizado nos documentos oficiais do governo federal para se referir aos discentes.

não a detinham, tornaria o PARFOR um programa aceito nem nenhuma crítica, como se fosse realmente um "presente".

Contudo, vários conflitos surgiram logo no início da execução do programa na UNIFAP e a isonomia de tratamento passou a ser, sem muita demora, um dos temas mais recorrentes entre os professores-alunos do PARFOR/UNIFAP. Uma das questões mais arguidas por eles junto aos gestores da UNIFAP foi: por que os alunos do regular tem direito aos serviços do restaurante universitário (RU) e os do PARFOR não?

Esta questão específica, a título de exemplo, foi capaz de transformar a demanda (que era coletiva) numa pauta objeto de reivindicação com reuniões recorrentes entre representantes de turmas e pró-reitores, assembleias de alunos e até denúncias ao Ministério da Educação (MEC). A pauta foi capaz de organizar os alunos do PARFOR em uma "categoria" de estudantes universitários e, ao final, o movimento venceu essa primeira batalha. Os professores-alunos do PARFOR passaram a ser atendidos pelo RU nos mesmos termos dos alunos do ensino regular.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo. Os sujeitos investigados, aqui denominados professores-alunos do PARFOR/UNIFAP estão em fase de conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual o autor deste trabalho é docente. Eles estão assim, completando o oitavo modulo seguido se transferindo de suas cidades do interior para a capital, a fim de conseguir o almejado diploma de ensino superior.

A UNIFAP promove desde 2013 a formação para 5 turmas de Pedagogia. Cada turma tem, em média, 25 professores-alunos. São turmas formadas majoritariamente por mulheres. A maioria leciona no interior do estado do AP, em pequenos municípios denominados "cidades ribeirinhas[11]", alguns inclusive na zona rural. Eles são servidores públicos concursados para os quadros das prefeituras municipais. Para este estudo o recorte amostral se destinou aos professores-alunos/alunas que não trabalham na capital Macapá. Das 5 turmas selecionou-se 15 alunos/as sendo 3 de cada turma. Foi entregue a cada um deles um roteiro com 5 "eixos" para elaboração de um memorial narrativo autobiográfico onde eles pudessem narrar suas trajetórias de vida e escolares.

Narrativas pode ser um instrumento importante para pesquisas que pretendem compreender processos socializadores. Vários são os métodos em que se pode colher histórias: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. No caso deste trabalho a opção foi por narrativas escritas em forma de memoriais autobiográficos. Como o autor é professor na UNIFAP e leciona no PARFOR há mais de 4 anos, tem a oportunidade de contato, pelo trabalho de rotina, com os sujeitos investigados. Assim, além da técnica da narrativa escrita, foram utilizados, portanto, outras como a observação, a escuta e as conversas informais.

A TEORIA DO HABITUS NO CONTEXTO DA AMAZONIA: a formação de capital cultural

Para Bourdieu[12] *habitus* é "aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável [mas não imutável] sob a forma de disposições permanentes". O *habitus* seria ainda algo que se inscreve quase geneticamente, assumindo a aparência de algo inato ou mesmo "natural" ao indivíduo.

11 Pequenas cidades amazônicas, localizadas no meio da floresta e às margens dos rios.

12 BOURDIEU, P (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

> [...] os agentes sociais são dotados de habitus, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explicita de finalidades nem calculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem[13].

Bourdieu[14] destaca a dimensão do passado para explicar a teoria do *habitus*. Segundo ele, a ação de estruturas sociais tais como a família, desde a primeira infância, leva a criança, por meio de um aprendizado quase natural, à incorporação dos *habitus* primários. Assim, no convívio familiar, as crianças vão construindo seus gostos mais íntimos, seus trejeitos, suas aspirações, sua autoimagem, suas autoestimas, enfim, vão incorporando os *habitus* primários que estarão no princípio das experiências escolares. Estas, se incorporadas, mesmo que parcialmente, constituirão os *habitus* secundários, os quais estarão no princípio da percepção e da apreciação das demais experiências do indivíduo, incluindo a capacitação e o desempenho profissionais.

O *habitus* para Bourdieu[15], faz com que pessoas ao compartilharem o mesmo ambiente social tenham estilos de vida parecidos; é aprendido com o corpo, é algo que se tem e que se vê nos demais; é a forma que uma pessoa tem de andar, comer, falar, vestir-se etc.

A noção conceitual capital cultural é um desdobramento da teoria do *habitus* e tem sido discutida e utilizada em diferentes vias de investigação empírica. Em "O Poder Simbólico"[16] o autor aborda a categoria capital cultural e destaca que o recurso existe na forma de três estados: 1) o capital cultural incorporado que se refere à interiorização de costumes, condutas e códigos diversos que se transformam em posse e dão luzes ao *habitus* de uma pessoa ou à de sua classe social; 2) o capital cultural objetivado. Para apropriar-se de um bem cultural adquire-se o *habitus* cultural de classe; 3) o capital cultural institucionalizado conferido por meio de diplomas.

A acumulação de capital cultural pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo e deve investido pessoalmente pelo indivíduo (como se fosse um bronzeamento). É uma espécie de capital pessoal que não é transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca e também não pode ser acumulado além das capacidades que o indivíduo têm[17].

No estado objetivado o capital cultural mantém estreita relação com o estado incorporado. Ainda lembra Bourdieu que

> [...] ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural [...] e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, de seu capital incorporado[18].

Por sua vez, o diploma, sem dúvidas, é o exemplo concreto que o autor confere ao *status* de pessoas de muito destaque. É que o diploma seria uma "certidão de competência cultural", o diploma produz

13 BOURDIEU, P (2001). *Meditações Pascalianas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 169.

14 BOURDIEU, P (1994). "O campo científico", In: ORTIZ, R (Org.,) (994). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática.

15 BOURDIEU, P (1996). *Razões práticas*: *sobre a teoria da razão*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus.

16 BOURDIEU, P (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

17 BOURDIEU, P (1998). *Op. cit.*

18 *Ibíd.*, p. 86.

descontinuidades duráveis e brutais. É o reconhecimento institucional e a possibilidade de se comparar os indivíduos entre si além de permitir converter capital cultural institucionalizado em capital econômico.

A teoria do *habitus,* como qualquer outra, se realiza em dada estrutura social e em determinadas condições materiais de existência. Na Amazônia, portanto, a formulação do *habitus*, a formação do capital cultural, assim como a constituição das disposições dos indivíduos terá um rebatimento e formas específicas e singulares de manifestação. Por exemplo, nas regiões periféricas do Brasil como Norte e Nordeste sempre se registrou índices mais baixos de capital humano (este, talvez, o mais importante recurso para a formação de um capital cultural tido como legítimo na sociedade atual). Outro exemplo: a ligação propriamente dita da Amazônia com o Brasil se deu a partir da década de 1960 com a construção da rodovia Belém-Brasília. A formação econômica e social da Amazônia brasileira guarda traços históricos muito particulares.

Até hoje a região é vista pelos "outros" (e até por olhares de muitos nativos), como um lugar atrasado pois a modernidade nos moldes capitalistas ainda não se estabeleceu na Amazônia como um todo, nem completamente.

Desde sua formação histórica, a presença dos povos indígenas sempre foi uma forte marca que continua até os dias atuais apesar do processo de genocídio que sofreram essas populações.

Disputas pelo território amazônico ocorreram desde quando da colonização brasileira, mas ao final, os portugueses saíram vitoriosos e se mantiveram hegemônicos, especialmente a partir da década de 1780 com a institucionalização do denominado "Período Pombalino".

Assim, no início especialmente, a região estava habitada por nativos indígenas e portugueses. No decorrer do processo de ocupação do território, negros foram trazidos da África para o desenvolvimento da agricultura e de outros serviços, e nos áureos períodos da borracha (1880/1900 e depois 1940-1945) levas de brasileiros nordestinos chegaram, principalmente nas cidades de Manaus e Belém para trabalhar nos seringais fornecedores da balata (resina retirada da árvore Seringueira e transformada depois em borracha).

A matriz étnica acima (que constitui a herança cultural da região Norte do Brasil), a presença de indígenas nativos, portugueses, negros e nordestinos será mais tarde o resultado do indivíduo amazônico, que de um modo geral pode ser denominado como um "camponês caboclo": um tipo que passou a ter forte relação com a natureza representada simbolicamente pela densa floresta tropical, e que se adaptou a um modo de vida cuja relação com o mercado não é determinante (até certo ponto, o caboclo amazônico não depende da modernidade capitalista, ou pelo menos, não dependia até bem pouco tempo atrás).

Para Lira & Chaves

> A Amazônia é ocupada por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, a partir dos vários processos de colonização e miscigenação por que passou a região. Pode-se afirmar que o homem amazônico é resultado dos intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias. Tal intercâmbio possibilitou uma herança que se revela nas mais diferentes manifestações socioculturais expressas pelo homem amazônico na vida cotidiana, quais sejam: as relações de trabalho, a educação, a religião, as lendas, os hábitos alimentares e familiares[19].

19 LIRA, T de M & CHAVES, M do PSR (2016). "Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política", *Revista INTERAÇÕES*, Campo Grande, MS, vol. 17, n°. 1, jan./mar, p. 72.

Muitas cidades pequenas ou vilarejos rurais, ainda hoje, são fortemente marcados pela cultura campesina cabocla componente principal da formação cultural da Amazônia se destacando de modo muito surpreendente um extrato social denominado pela literatura de "caboclo ribeirinho".

> As comunidades ribeirinhas apresentam, ainda, um modo particular de vida em vários aspectos, tais como: uso do território, uso e manejo coletivo dos recursos locais, orientados por seus saberes e em bases comunicativas e cooperativas; no estabelecimento das relações sociais de trabalho, bem como, nas relações de compadrio e parentesco. No contexto amazônico, esses aspectos assumem singularidades regionais próprias[20].

São nessas circunstâncias contextuais e culturais que a teoria do *habitus*, a formação do capital cultural e os tipos de disposições individuais constituídas se elaboram e se amalgamam entre si na Amazônia brasileira.

DISPOSIÇÕES E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA

O conceito, e a própria teoria do *habitus*, foram passados em revista Lahire[21] que aprofundou e deu melhor compreensão à noção trazendo também uma nova discussão para a categoria disposições, um dos importantes elementos da teoria de Bourdieu.

> O interesse que experimentei, desde os primeiros anos de meu percurso científico, pela teoria do habitus me conduziu progressivamente a forjar a convicção segundo a qual se faz necessário examinar o mundo social à escala dos indivíduos. A concepção de que existe um social (ou uma história) em estado incorporado, <u>sob a forma de disposições a agir, a crer, a sentir,</u> etc., me parece fundamental quando nos propomos compreender as práticas ou os comportamentos. Este interesse se acompanhou entretanto de um questionamento, teoricamente argumentado e empiricamente fundamentado, de um certo número de aspectos do conceito de habitus. O ponto principal que me levou destacadamente a sistematizar a mudança de escala e de ponto de vista do conhecimento concerne à questão da "transferibilidade das disposições", mais postulada do que verificada empiricamente pela teoria do habitus enquanto "sistema de disposições duráveis e transferíveis."[22] (Grifos nossos)

Para Lahire[23] "a noção de disposição [...] ela proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento. " Segundo ele, as disposições podem ser ativadas e desativadas. Esse movimento de ativar e desativar disposições pode ser concebido como o "produto da interação entre (relações de) forças internas e externas.

Disposições, assim, são inclinações, propensões a agir, mas pode ser para além disso. O autor, assim, vai demonstrando que a categoria disposições é composta de graus diferenciados. Por isso Lahire[24] continua revelando que as disposições se distinguem segundo o seu grau de fixação e de força. Assim, existem disposições fortes e disposições mais fracas. A força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência da sua atualização. Por exemplo, os hábitos duráveis

20 *Ibíd.,* p. 73.

21 LAHIRE, B (2013). *Op. cit*. p. 17.

22 *Ibídem.*

23 LAHIRE, B (2002). *Op. cit.*

24 LAHIRE, B (2005). "Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual". *Sociologia, problemas e práticas,* nº 49, p. 21.

não são incorporados em apenas algumas horas. Por outro lado, algumas disposições constituídas podem enfraquecer ou se apagar por falta de atualização, e as vezes pelo fato de serem reprimidas.

As disposições são em parte constituídas pelas heranças culturais, portanto, são parte do jogo das composições das diversas formas de disposições. Estas, com suas diversificações em grau de força e fixação[25].

A herança cultural é um legado que passa de uma geração a outra, e que pode adotar diversas formas. Pode-se falar de heranças econômicas, políticas, além de culturais, e etc. Em geral, herdar cultura supõe a incorporação uma série de características determinadas que a geração à qual se chega, pode ressignificá-la, modificá-la, maximizá-la ou até desativa-la, com relação às características legadas[26].

De maneira específica, Tavares[27] define a herança cultural como todos os costumes, tradições, expressões artísticas e modos de vida que se transportam de geração em geração em uma região geográfica determinada. Com efeito, a teoria do *habitus* vai interpretar os processos socializadores dando importante atenção às variações contextuais.

Buscar aspectos da teoria formulada por Bourdieu na Amazônia faz remeter às lições de Benchimol[28]. Para este autor, o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia colonial foi um processo predominantemente indígena. Os ameríndios que iniciaram essa ocupação e os seus descendentes caboclos desenvolveram as suas matrizes e seus valores, baseado no íntimo contato com o ambiente físico e biológico amazônico.

O ciclo de vida dos nativos da Amazônia se adaptava às peculiaridades regionais e naturais, retirando da natureza os recursos materiais para subsistência e as fontes de inspiração do seu imaginário de mitos, lendas e crenças, traços que formaram a cultura do caboclo ribeirinho.

A dinâmica produtiva nas comunidades ribeirinhas guia-se, portanto, pela relação homem-natureza. Na Amazônia brasileira, os agentes sociais utilizam seus saberes tradicionais, acumulados historicamente, instituindo múltiplas relações com o meio ambiente, com os recursos locais, como por exemplo, os ciclos naturais, a reprodução e migração da fauna, a influência da lua nas atividades de corte da madeira, da pesca, do roçado, os sistemas de manejo dos recursos naturais, utilizando tais informações no seu dia a dia e efetuando, assim, seus processos de sobrevivência e reprodução.

Para Benchimol[29] as matrizes culturais índio-caboclas foram cedendo espaço para o novo grupo de "cearenses" (e depois aos "gaúchos"), criando uma diversidade de valores significativa. Os contatos entre esses grupos nem sempre foram (ou são!) pacíficos, pois a história registra lutas e conflitos pela posse e domínio de vastas áreas de floresta densa e pela terra, disputadas por seringalistas, extratores, fazendeiros e agricultores.

Araújo[30], considera que a contribuição indígena-cabocla para a ocupação e desenvolvimento da Amazônia foi importante e, sem ela, a tarefa de descoberta e exploração teria sido impossível. Submissos, subordinados, adaptados, indignados ou integrados, eles ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos do rio, da terra e da floresta.

25 LAHIRE, B (2008). *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Artmed. Porto Alegre.

26 REZENDE, P (2009). *Antropologia cultural*. Curitiba: IESDE.

27 TAVARES, RMM (2009). *Mudança de rumo, já: herança cultural, preservação e desenvolvimento*. Campinas, SP: Pontes.

28 BENCHIMOL, S (2009). *Amazônia: formação social e Cultural*. 3 ed. Manaus: Valer.

29 *Ibídem.*

30 ARAÚJO De, AV (2003). *Introdução à sociologia da Amazônia*. 2 ed. Manaus. Valer.

Benchimol[31], ainda destaca a biodiversidade da floresta e dos rios, recursos naturais, como fontes de onde índios e seus descendentes caboclos retiravam tudo o que precisavam para as suas casas, montarias (canoas regionais), arcos, flechas, redes, vernizes, tintas, venenos, remédios, alimentos, frutos, amêndoas, drogas alucinógenas, bebidas para as suas festas e danças, remédios e adornos diversos. Desse modo, a noção "caboclo ribeirinho" abre espaço para se pensar a questão do caboclo da Amazônia, sobretudo os que vivem em pequenas cidades ou em lugarejos rurais, como uma questão de identidade ou uma cultura de "resistência", posto que essas populações sobrevivem a processos exógenos preconceituosos no contato que necessitam ter cada vez mais com os valores da modernidade capitalista.

A FORMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES-ALUNOS DO PARFOR/UNIFAP

Os resultados da presente pesquisa, os registros autobiográficos nos memoriais, confirmam dados de Ribeiro[32] sobre características sócio econômicas e culturais de professores que são alunos do PARFOR na UNIFAP.

Os investigados são filhos de pais com baixíssimo capital cultural se se considerar o grau de escolaridade dos ascendentes; oriundos de famílias de baixa renda financeira com ocupações profissionais muito populares e predominância profissional em áreas rurais, além de famílias numerosas. Estes professores e professoras, sujeitos aqui investigados, que escreveram suas narrativas/memoriais, têm mais de trinta anos de idade e mais de sete anos de experiência no magistério das séries iniciais, em média.

Os excertos abaixo (sujeitos identificados por letras) vão revelando e corroborando as origens sociais dos professores-alunos, que trabalham na parte setentrional da Amazônia brasileira:

> *"Nasci na Vila de Americano... conhecida pela produção de farinha de tapioca...Meu pai estudou até a 4ª série do primário, minha mãe formou-se em magistério e exerceu por longos anos a profissão de professora... pais de oito filhos... Meus pais trabalharam muito na roça com meus dois irmãos mais velhos, quando minha mãe terminou o magistério, conseguiu um emprego de professora e viemos morar na Vila" (Professora-aluna D).*

> *"Venho de uma família de nove irmãos somente de meus pais, mas tenho 4 irmãos só da minha mãe e 4 só do meu pai, somos no todo 17...Meus pais tem até a primeira série do MOBRAL". (Professora-aluna O).*

> *"No início de suas vidas, meus pais trabalhavam como agricultores para sustentar a família, pois a escolaridade dos dois era mínima, meu pai tinha apenas a segunda série e minha mãe a quinta série do ensino fundamental" (Professora-aluna J).*

> *"Mamãe contava que enquanto vovó cuidava dos filhos mais novos ou ia para a roça, ela, sua irmã Ilda e o vovô iam pescar para alimentar a família e quando chovia elas tiravam a roupa para não molhar porque só tinha aquela roupa, e escondiam na proa da canoa" (Professora-aluna C).*

31 BENCHIMOL, S (2009). *Op. cit.*

32 RIBEIRO, AC (2011*). PARFOR na Amazônia Setentrional: capital social e trajetórias escolares.* 35ª Reunião Nacional da ANPED, Natal-RN.

As narrativas vão desvelando sujeitos de origens sociais das camadas muito simples e revelam também a matriz rural confirmando a origem no "campesinato caboclo[33]". Filhos ou netos de agricultores, pescadores, caçadores, extrativistas, coletores de frutos ou sementes da floresta, que nasceram em comunidades rurais ribeirinhas, algumas isoladas dos centros urbanos e que mantinham com o mercado uma relação parcial e precária porque a floresta, a terra, o rio e os lagos, fizeram o abastecimento de boa parte, senão de toda a parte das necessidades básicas para o sustento da família. Os professores-alunos do PARFOR/UNIFAP que lecionam no interior do estado do Amapá são realmente filhos e descendentes do extrato social amazônico "caboclo ribeirinho". Essas são suas matrizes culturais. O fato de terem se tornado professores e funcionários do Estado nas redes municipais e estaduais revela uma negação do destino natural que lhes estava reservado.

Apesar da difícil origem social, mas devido a construção de disposições variadas, quanto às trajetórias escolares os investigados dão pistas das dificuldades que passaram nos estudos, mas também narraram o valor que seus pais deram à Educação quando tiveram a "visão" de apoiá-los a estudar. Como os professores-alunos do PARFOR tem trajetórias de vida exitosas uma vez que se tornaram professores concursados do serviço público negando assim o próprio destino (quando quebraram a sequência natural de ocupação profissional da árvore genealógica) uma das hipóteses é que eles, em suas disposições para agir, ainda que tenham desativado por um tempo o sonho do ensino superior, quando surgiram as condições mínimas de realizar esse "sonho", eles não titubearam.

> *"Meus pais sempre nos apoiaram em nossos estudos, papai nem deixava a gente trabalhar para não atrapalhar os nossos estudos. Se não fosse por eles, pela compreensão deles e pela paciência, não seríamos o que somos hoje e por isso eles se orgulham da gente e do que nos tornamos, principalmente por termos um bom caráter" (Professora-aluna F).*

> *"Fui criada pela minha mãe que até hoje trabalha de merendeira na mesma escola desde que comecei a estudar na 1ª série do ensino fundamental...como a escola ficava perto de casa eu ia andando junto com a minha mãe...durante toda a minha trajetória foram muitas as pessoas importantes nesse momento em minha vida, assim como minha mãe incentivou meus estudos, hoje incentivo meus filhos também". (Professora-aluna K).*

O que chamamos neste trabalho de processos de resistências é uma capacidade que os sujeitos pesquisados têm para perseguir seus desejos, metas, sonhos, crenças. Os excertos abaixo confirmam a influência de aspectos dos contextos culturais, mas parecem confirmar a existência de "forças" advindas das diversas matizes sociais socializadas ao longo de suas trajetórias de vida e escolares e que fazem o indivíduo compor e recompor disposições para agir.

> *"Durante toda a minha trajetória de vida não foi nada fácil...Hoje estou com quarenta anos e de toda a minha família entre irmãos e primos, eu sou a única que estou cursando o nível superior...Não fiquei sem estudar todos esses anos porque quis, mas sim porque não tive oportunidades e muito menos condições financeiras...agora estou tendo e vou concluir o meu curso de Pedagogia... não está sendo fácil, tive um problema sério de saúde... e nem pensei em desistir e hoje estou aqui firme e forte" (Professora-aluna C).*

33 Sistema que emergiu a partir da metade do século XVIII que se tornaria a base produtiva fundamental da colônia brasileira na região Norte. A partir da segunda metade do século XIX permite a montagem da estrutura dos seringais na Amazônia. Quando este desmoronou já no início do século XX permitiu o crescimento de um forte campesinato extrativista no Acre e no estado do Pará.

"Estudo porque sempre tive vontade de ser ou ter uma profissão que eu pudesse ter orgulho...Mas as condições ainda eram poucas...Saímos de nossas casas a despesa é multiplicada, o cansaço, a falta de dinheiro, as humilhações que passamos, filhos ou parentes enfermos, etc, mas não deixamos de acreditar que somos fortes...A turma é nossa segunda família, encontramos apoio" (Professora-aluna M).

"Sempre quis voltar a estudar, ter meu ensino superior mas não tinha oportunidade. O PARFOR foi uma oportunidade de realizar meu sonho, a minha principal dificuldade para estudar é a situação financeira, pois tenho que trazer meu filho menor e alugar casa para ficar aqui nesse período" (Professora-aluna K).

"Ao entrar na prefeitura veio a oportunidade do PARFOR, não perdi tempo e abracei com muita garra, comecei em 2013 os desafios foram muito, inclusive quase todos os módulos vendia lanches para me manter na universidade" (Professora-aluna V).

Todos os excertos acima, quando analisados no seu conjunto têm grandes chances de corroborar, a nosso ver, as inferências feitas por Lahire[34].

Cada indivíduo porta em si competências e disposições a pensar, sentir e agir, que são os produtos de suas experiências socializadoras múltiplas. Tudo aquilo que é institucional e cientificamente decomposto (a escola, a família, a empresa, o clube esportivo, o partido político ou o sindicato, a Igreja, o grupo de pares, etc.) se recompõe (no sentido de um entrecruzamento) de uma certa maneira em cada indivíduo[35].

Ainda que em condições contextuais completamente adversas é razoável admitir que as condições de transferibilidade de hábitos não ocorrem de maneira homogênea e coerente, de forma linear. Os sujeitos pesquisados foram ativando e desativando disposições, ou mesmo reativando antigas disposições que um dia foram fortes, mas que foram temporariamente "deixadas de lado", como é o caso de realizar o sonho do ensino superior.

As trajetórias socializadoras, portanto, estão "contaminadas" por um vai e vem de decisões, mais ou menos fortes, mais ou menos longas ou curtas, temporárias ou definitivas, que reúnem o que Lahire chama de "indivíduo social".

CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS

As evidências encontradas nas narrativas autobiográficas confirmam que os professores-alunos atendidos pelo PARFOR/PEDAGOGIA/UNIFAP são descendentes de nativos da região Norte e de um extrato econômico social muito peculiar denominado na literatura regional de "camponês caboclo", especificamente do caboclo ribeirinho. São filhos de agricultores, pescadores, extrativistas, trabalhadores braçais ou autônomos, de mulheres "dona de casa", pais com baixo capital escolar e cultural.

Os processos socializadores dos sujeitos pesquisados são plurais. Apesar de terem nascido em uma região periférica brasileira e no interior da Amazônia, não se pode afirmar que haveria homogeneidade e unicidade nas transferências dos conjuntos de hábitos e costumes pelos seus ancestrais. Esses alunos/alunas do PARFOR foram influenciados por uma sorte de diversas matizes que os fizeram estar dispostos a "negar" a matriz dos próprios ascendentes, inclusive com o apoio e compreensão destes, na maioria das vezes.

A capacidade de romper com os constrangimentos sociais dos contextos culturais locais os torna dispostos a crer e a sentir possibilidades outras que antes a família não experimentara, como por exemplo ser o primeiro a chegar ao ensino superior de uma universidade federal.

34 LAHIRE, B (2013). *Op. cit.*

35 *Ibídem.*

Suas formas de resistência ficaram bem configuradas não só pela vontade de agir, pela disposição de agir, mas também pela capacidade de reativar disposições que antes foram fortes, adormeceram, mas que voltou com muita força. Mas porque também os sujeitos provaram capacidade de organização para reivindicar tratamento isonômico diante de uma política pública federal que não deixou claro quem assumiria o custo/aluno para cada um deles. Foi necessário fazer movimento estudantil e conquistar direitos formais, inclusive.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, n°. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.71-81
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Africanidades e educação

Africanities and Education

Africanidades y educación

Ademir BARROS DOS SANTOS

Maestrando em Educação. Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba), Brasil.

RESUMO

Abordando os efeitos dos valores civilizatórios de matriz africana e suas eventuais possibilidades nos processos escolares, este artigo busca, primeiramente, desmistificar diversos significados apostos, pejorativamente, a elementos desta matriz; a seguir, se volta para a apresentação das bases culturais presentes nesta visão de mundo, de forma a possibilitar a visualização das diferenças entre a mesma e o entendimento ocidental disseminado sobre estas sociedades, a partir da Europa estendida, ou seja: da expansão da cultura europeia sobre terras conquistadas. Isto, com o intuito de apresentar tais valores como possibilidades para o trato pedagógico, quer escolar e oficial, quer não.

Palavras-chave: Africanidades; Educação; Filosofia africana; Religiosidade africana.

ABSTRACT

Addressing the effects of the civilizational values of the African matrix and its possibilities in school processes, this article seeks, firstly, to demystify several meanings, pejoratively attached to elements of that matrix; then, it turns to the presentation of the cultural foundations present in this world view, in order to allow the visualization of the differences between that vision and the Western understanding which is disseminated in these societies, from the extended Europe, that is, from the cultural expansion over conquered lands. This exercise aims at presenting such values as possibilities for pedagogical treatment, whether being academic and official or not.

Keywords: Africanities; Education; African Philosophy; African religiousness.

RESUMEN

Abordando los efectos de los valores civilizatorios de matriz africana y sus eventuales posibilidades en los procesos escolares, este artículo busca, primero, desmitificar diversos significados impuestos, peyorativamente, a elementos de esta matriz. A continuación, se vuelve a la presentación de las bases culturales presentes en esta visión de mundo, para posibilitar la visualización de las diferencias entre la misma y el entendimiento occidental diseminado sobre estas sociedades desde la Europa ampliada, o sea: desde la expansión de la cultura europea sobre tierras conquistadas. Esto, con el propósito de presentar tales valores como posibilidades para el trato pedagógico, tanto escolar y oficial, cuanto no.

Palabras clave: Africanidades; Educación; Filosofía africana; Religiosidad africana.

Recibido: 29-06-2017 ● Aceptado: 06-08-2017

INTRODUÇÃO

A expansão territorial europeia, iniciada nos primórdios do século XVI, trouxe consigo o ideal de disseminação da cultura ali desenvolvida como única em condições de levar o mundo ao desenvolvimento da excelência social.

Com esta visão, aquela cultura foi imposta aos povos encontrados, como hegemônica e padrão universal, em detrimento de todas as outras com que se confrontou. Isto ocorre por considerá-las inferiores ou atrasadas, relegando-as a segundo plano, ao desprezo ou, no extremo, ao extermínio.

Decorre deste foco o fato desta cultura deixar de apropriarem-se, espontaneamente, de valores civilizatórios outros, quando não originados na própria fonte, entre os quais a religiosidade que, a princípio, serviu de motor à mencionada expansão, justificando visões que levaram os europeus a considerarem-se arautos do divino.

É com esta compreensão que, para os anglicanos, a conquista das Américas significava, segundo aponta Bosi[1], *perform the ways of God*[2], para os ibéricos e muitos de seus seguidores, a catequese indígena, assim como a escravização de africanos, supunha, pelo menos segundo os Sermões XIV e XXVII do Pe. Vieira[3], o necessário estágio de purificação, a preparar a Salvação após a morte.

Foi assim pensando que os europeus em seu processo de expansão, quando se depararam com as culturas exógenas, por consequência, nada mais objetivaram que conquistar os povos encontrados pela via da destruição ou desclassificação cultural.

Este artigo se coloca, portanto, a partir dos valores gerados na matriz africana apresentados na diáspora, no enfrentamento às posturas negativas sobre as negritudes, ainda tão atuantes em nosso mundo social atual.

ORIGEM DA CULTURA AFRICANA NAS AMÉRICAS

Não parece possível compreender a cultura de matriz africana transplantada, compulsoriamente e via escravização, para as Américas, exceto se as vistas se voltarem para a religiosidade destes povos, vitimados no processo.

Isto porque tinham eles, na religiosidade, a formatação das sociedades locais em todos os sentidos, sendo dela que se depreendem seus valores civilizatórios[4]. Além disto, como escravos e provindos, especialmente, da costa atlântica em direção às Américas, estes africanos somente trouxeram, de si, sua cultura. Cujo assento enraizava-se, apenas, na religiosidade.

Porém esta religião, embora também enquadrada, assim como o catolicismo e segundo Thornton[5], no modelo "revelação contínua", era vista, pelos colonizadores, como intolerável adoração ao demônio. Portanto, ou era reprimida, ou desprezada. Decorre que os fundamentos religiosos trazidos pelos

1 BOSI, A (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, p.15.

2 Em tradução livre: percorrer os caminhos do Senhor; alternativamente, seguir os comandos de Deus.

3 Sobre o tema, ver Saraiva de Sousa, J Francisco. "Padre António Vieira: os escravos negros e a devoção do Rosário". Disponível em: <http://cyberdemocracia.blogspot.com.br/2012/02/padre-antonio-vieira-os-escravos-negros.html>. Acesso em 22 nov.2016. Também disponível em <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0043-01872.html>. Acesso em 30 nov.2016; além destes, *Literatura brasileira*: Textos literários em meio eletrônico. Sermão XIV (1633), do Padre Antônio Vieira. Edição de referência: Sermões. v. V Erechim: Edelbra, 1998. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000032pdf.pdf>. Acesso em 30 nov.2016.

4 MUNANGA, K (1984). "O universo cultural africano", África-Brasil, Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, vol.14, n°. 7 a 10, pp. 64-74, jul a ou, p. 70: "um conjunto de traços culturais comuns a centenas de sociedades da África subsaariana".

5 THORNTON, JK (2004). *A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)*. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier.

africanos para as Américas, viram-se relegados à consistente desclassificação. Isto quando não temidos e vigorosamente enfrentados pelo Estado, exercitando seu poder de violência legalizada.

Cabe, portanto, desmistificar elementos desta cultura; não com fins catequéticos, mas sim, para expô-los como significantes e estruturantes da socialização de matriz africana, incluindo-se, aí, os efeitos didáticos deste modelo, mesmo sem enfrentar o modelo europeu tradicional.

AJUSTES ETIMOLÓGICOS

De início, parece necessário ajustar-se alguns termos aplicados, pelo menos no Brasil, a elementos da cultura de matriz africana, especialmente em seu viés religioso.

Isto porque tais termos são utilizados, consistentemente, com intuito pejorativo. Quem os utiliza sequer se preocupa em conhecer a etimologia dos mesmos que, por via da cultura disseminada, consolidou-se distorcida, com o que perpetuou, consistentemente, a conotação de inferioridade que a constância de tal uso cimentou.

Assim, por exemplo, com o termo *candomblé*: embora o sentido cultural e pejorativo com que o termo é utilizado pelo vulgo, a palavra, em si, sequer tem sentido religioso, e muito menos o significado de feitiçaria, de adoração ao demônio, conforme é comumente tratado.

Na verdade, *candomblé* parece fruto, especialmente, dos processos de resistência cultural a que os africanos se viram obrigados, diante do escravismo institucional e estruturante da sociedade de então.

O dicionarista Lopes[6], assim descreve o termo: "(1) Tradição religiosa de culto aos orixás jêje-nagôs. (2) Celebração, festa dessa tradição; xirê, (3) De origem banto mas de étimo controverso. Para A. G. Cunha é **híbrido de candombe mais o iorubá ilê**, casa" (negritos nossos).

Portanto e se, de fato, *candomblé* deriva da junção dos termos bantu *candombe*, festas, e do iorubá *ilê*, casa, o mesmo nada mais significa que folguedo em casa, festa no local de moradia; no caso, na senzala, por exemplo.

No entanto, há que se notar que este termo, provavelmente, resulta, conforme já abordado, de estratégias de resistência cultural do africano escravizado.

Isto é, diante de possíveis similaridades entre as comemorações de santos católicos com os deuses africanos, estes fiéis escravizados, muito provavelmente, tenham solicitado, àqueles colonizadores, o direito de também comemorar tais santos católicos. Mas, exteriormente, apenas!

Como exemplo: os escravizados podem ter pedido para festejar Iansã junto à festa católica dedicada a Santa Bárbara, já que ambas as divindades, tanto a católica quanto a africana, são relacionadas aos raios e tempestades[7].

Outro termo que, em português, carrega conotação negativa, é *macumba*. Isto, apenas porque quem assim pensa, sequer desconfia que macumba é, simplesmente, o plural de *cumba*, já que, em idiomas da família bantu, as flexões ocorrem por prefixação, não por sufixação, como nos idiomas de origem latina.

6 LOPES, N (2005). *Dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Cultural José Bonifácio.

7 Virgem nascida na Nicomédia, atual Turquia, a santa católica é considerada protetora contra raios e tempestades; isto porque quando de sua morte por degolação, por haver-se recusado a renegar a fé cristã, um trovão soou com grande estrondo e um raio atingiu seu carrasco, que era seu próprio pai; daí deriva a fé em sua atuação contra os raios e tempestades, visto que este fato foi interpretado, por seus fiéis, como demonstração de revolta divina contra sua martirização. Já Iansã, é a deusa africana dos raios, do fogo e da tempestade; esposa de Xangô, com quem forma o "casal do dendê"; guerreira, o acompanhou, mitologicamente, até a morte, conforme relata PRANDI, R (2002). *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras.

No caso em tela, *cumba* é um instrumento, similar ao reco-reco e produzido a partir da árvore que lhe dá nome, na África Central; como é utilizado nos rituais sagrados, macumba nada mais significa que reco-recos rituais, sendo, macumbeiro, aquele que o toca. Apenas isto.

No mesmo andar o termo *feitiço* que, incorporado ao português pelo francês *fetiche*, remete a objeto fictício, ficto – do latim *fictus* – que simboliza o alvo que se quer atingir.

Poder-se-ia prosseguir pela análise de outros termos, tais como a diferença entre babalaô e babalorixá, pai-de-santo e filho-de-santo, por exemplo. Mas, o que acima vai, para demonstrar o que aqui se propõe, deve bastar.

BASES FILOSÓFICAS AFRICANAS

Como preâmbulo a este tópico, é preciso repisar que o africano, por escravizado, só pode transportar de si, na viagem transatlântica, sua filosofia que, em sua terra, tinha fundamento altamente religioso.

Partindo deste ponto de vista, torna-se necessário esclarecer como a religião desta matriz se apresenta a seu fiel, o que pode ser representado por uma pirâmide, subdividida em quatro corpos.

Tendo em vista esta figura, o africano enxerga, no topo desta pirâmide, o Criador, ao qual o iorubá denomina Olodumaré e/ou Olorum[8]: é deste Ser que emana toda a força vital, ou energia criadora, que o africano denomina *asè*.

Em nível imediatamente abaixo, estão os orixá e as iabá[9], gerentes da distribuição desta energia para o mundo material. Desta forma, a cada orixá ou iabá, cabe a "gerência" de uma parcela deste *asè*, assim como, por exemplo, o é a dissociação da luz no arco-íris.

Esta distribuição abrange toda a natureza; para os seres humanos, no entanto, ela é, ainda, concentrada, filtrada e distribuída pelo nível logo abaixo, que é o da linhagem ancestral[10].

Quanto ao fluxo do poder vital, circula, em princípio, em sentido divino-profano, ou seja, Olorum-natureza. Porém o ser humano, que é responsável pela manutenção desta, com quem partilha o *asè*, deve fazê-lo retornar, em parte, para o divino, via das oferendas que, na verdade, nada mais são que a demonstração de agradecimento pelo que a energia vital lhe permite obter, propiciando a sobrevivência harmônica do grupo.

Na figura 1, se encontra o esquema, em pirâmide, do que acabamos de expor. Note-se que a função do sacerdote não é a de conduzir seus fiéis ao encontro da divindade, mas de aproximar, harmonizando, o *orum* e o *ayê*, com o que a circulação do *asè* se completa.

8 De *olu*, senhor; *odu*, caminho do destino; *maré*, supremo; *orum*, o mundo místico, imaterial, em oposição ao *ayé*, o mundo real e material. Portanto, Olodumaré, *senhor supremo dos caminhos do destino*, e Olorum, *senhor do mundo místico*.

9 Orixá é o termo pelo qual são denominadas as entidades místicas que o candomblé acredita gerirem a força, a possibilidade e a característica da ligação de cada fiel com o sagrado; o termo deriva da junção das palavras *ori* que, em iorubá, significa cabeça, mais *xá* que, no mesmo idioma, pode ser entendida com significado próximo a guardião; portanto, orixá é o ser divino que atua como guardião da cabeça de cada um, intermediando, portanto, a ligação entre os humanos e o poder divinizado que rege toda a natureza. Iabá, de *ia* = mãe, mulher, designa as "orixá" femininas. Obs: orixá, não orixás; iabá, não iabás; o plural africano, conforme já abordado, não se forma por prefixação.

10 Ancestral, aqui, no sentido amplo, ou seja: inclui os antepassados mais os mais velhos da mesma linhagem.

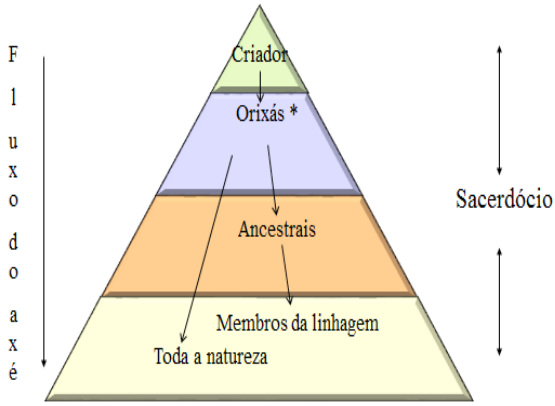


Figura 1

Fluxo do poder divino na religiosidade africana. Fonte: elaborado pelo autor

Ressalte-se que, neste esquema, o ser humano e a natureza estão no mesmo nível, o do mundo material. Portanto, para o africano que, compulsoriamente, trouxe sua visão de mundo para este lado do Atlântico embutida em sua religiosidade, o ser humano não é superior à natureza que o sustenta, mas, sim, responsável pela manutenção desta.

Em outras palavras: para este africano e sua descendência cultural, a ecologia não é opção, é profissão de fé.

Talvez caiba, agora, repisar, por necessário, o que significa *asè* para os fiéis deste culto. *Asè* é a força vital que, emanada pelo Ser Criador, permeia e mantém toda a existência, material e imaterial, no *orum* e no *ayê*.

Assim sendo, após gerada pelo Criador, filtrada e direcionada pelos orixá/iabá e os ancestrais, o *asè*, na natureza, dissemina-se pelos membros do grupo, fortalecendo-se pela ação coletiva e possibilitando o realizar, no sentido material.

Porém, esta força não é estática: está em constante movimento, fazendo a ligação entre os mundos material e imaterial, e sendo distribuída por toda a natureza, que deve ser cuidada e mantida pela humanidade.

Portanto, sendo força que emana do Divino para a natureza, flui em sentido vertical; mas, entre os humanos, faz a ligação entre eles, ou seja: produz a horizontalidade, ao unir, indistintamente, todos os membros do grupo; daí a filosofia *ubuntu*[11], esta palavra, mágica, que possibilita compreender porque, entre africanos, bem como entre os adeptos da religiosidade dali advinda, forma-se o sentimento de pertença, onde a individualidade vale bem menos que o grupo.

Para melhor compreensão, pode-se dissecar *ubuntu* em quatro partes:

11 Filosofia africana que deriva da máxima zulu *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas). Note-se que, segundo ensina Munanga, *ntu* significa *pessoa* e *bantu*, plural de pessoa, todo grupamento cultural que utiliza este termo com esta significação.

Parte	Tradução	Característica
Muntu	Mu = o ser humano, consciente	O ser humano, topo e responsável pela natureza, capaz de manipular o *asè*.
Kintu	Ki = outros seres, não conscientes	A natureza a ser cuidada pelo ser humano que, dele, depende.
Huntu	Hu = lugar e tempo	A força, constantemente alterada, localizada na junção do espaço com o tempo.
Kuntu	Ku = qualidades sociais e naturais	As qualidades da sociedade e da natureza: bonito, bom, verdade, mentira, etc.

Quadro 1

Dissecando o *ubuntu*. Fonte: elaborado pelo autor

Assim sendo e segundo ensina Silva[12], *ubuntu* é a filosofia que se refere à humanidade com os outros, porque assentada na capacidade humana de compreender, aceitar e tratar bem ao outro, de onde deriva a generosidade, a colaboração, o sincero desejo de harmonia entre os seres humanos.

No entanto, embora tal filosofia se assemelhe à utópica universalidade pregada por diversas outras religiões, na africanidade, por assentar-se, de início, entre aos membros de cada grupo, de onde se expande[13], ela, de fato, atua e se materializa. Daí decorre o já afirmado conceito de que o grupo é muito mais importante que o indivíduo.

Como decorrência deste entendimento, o indivíduo só o é quando pertence a um grupo, o que o faz existir enquanto humano. Portanto, tudo o que é ruim para o indivíduo é ruim para o grupo, de onde decorre a obrigatoriedade, individual, de produzir o melhor possível para o grupo todo, mesmo quando em detrimento da vontade própria.

Sobre o tema, Munanga ensina:

> Assim, a filosofia de participação na vida global do mundo, a busca do crescimento da força, a consciência da primazia do coletivo sobre o indivíduo, constituem um outro aspecto da africanidade. Evidentemente, essa visão ontológica é expressa de diversas maneiras, mas a coisa existe em todas as culturas; só a maneira de expressar é diferente[14].

Por outro lado, há que se compreender que o *asè*, ao abranger toda a comunidade, porque o faz a partir dos ancestrais[15], formata o grupo estendido e a família estendida, o que compreende não só os vivos, mas também, e principalmente, a linhagem que permeia todo o grupo. Sobre o tema, vale a pena recorrer, novamente, a Munanga, mesma página:

> Isso é um dado fundamental que se encontra em toda a África. A dependência da linhagem, essa união entre vivo e morto, cria uma dependência do indivíduo em relação à linhagem. O cordão umbilical nunca é cortado inteiramente, mesmo quando tiverem a idade madura [...]. A solidariedade do parentesco, no caso

12 SILVA, DM (2009). *Por que riem da África?* São Paulo: Terceira Margem (Coleção Percepções da Diferença. Negros e brancos na escola, 6).

13 Foi com isto em mente que o bispo Desmond Tutu, sob o governo Mandela, promoveu a reconciliação entre brancos e negros, na África do Sul pós-*apartheid*.

14 MUNANGA, K (1984). *Art, cit.*, 70.

15 Compreendidos como o conjunto dos antepassados e os mais velhos.

da morte e da integração dos filhos do morto na linhagem, é muito importante. É dentro do contexto da linhagem que o indivíduo aprende seus papéis dentro da sociedade [...][16].

Ainda ele, mesma página, um tanto mais além: "Cultuando os ancestrais, ao mesmo momento em que ele vive a solidariedade da linhagem, o jovem africano é introduzido aos valores básicos de sua cultura: força, fecundidade, harmonia com a natureza – fundamentos da filosofia africana"[17].

É desta visão que decorrem algumas incontornáveis posturas sociais: o respeito ilimitado aos mais velhos, além do dever, de todos, de cuidar de todos, para que todos cuidem do indivíduo e da natureza.

AS BASES CULTURAIS AFRICANAS, MATERIALIZADAS

Como efeito do que acima foi exposto, algumas posturas são produzidas como efeitos sociais efetivamente atuantes, que assim se interligam:

- se o *asè* deriva do poder divino, pode ser representado como linha descendente dirigida ao indivíduo, ou seja: do *orum* em direção ao *ayê;*
- porém, se a filosofia *ubuntu* o coloca em igualdade a seus pares, o indivíduo, por inserido nesta linha horizontal, está no vértice das duas linhas;
- assim sendo e em função ainda da filosofia *ubuntu*, o indivíduo, embora obrigado a agir, sempre, em função de todo o grupo, tem sua primeira inserção no subgrupo com a mesma faixa etária[18];
- decorre que, estando todos na mesma faixa etária enquanto grupo, inescapavelmente tornar-se-ão adultos, pais, avós, anciãos, ao mesmo tempo; assim, também a morte, a transformá-los em antepassados, ocorrerá em tempos próximos, persistindo, portanto, a união do grupo, mesmo após o evento final;
- ora, se o *asè* é permeado pelos ancestrais[19] antes de atingir o grupo dos viventes, aquele que se transforma em ancestral *post mortem*, necessariamente irá interferir em sua descendência, o que explica, por si só, tanto a circularidade horizontal – *ubuntu* – quanto a vertical – *fluxo do asè* – e, sobretudo, repise-se, o incontornável respeito aos mais velhos que, a seguir o fluxo da natureza, tornar-se-ão antepassados antes das gerações posteriores!

Eis a lógica da cultura africana, materializada.

VALORES CULTURAIS E CIVILIZATÓRIOS DE MATRIZ AFRICANA

Isto posto, não parece tarefa de difícil execução deduzir que a cultura de matriz africana se encontra assentada em valores civilizatórios que decorrem da filosofia acima exposta; dentre estes, cabe destacar:

- a *ancestralidade* que, conforme acima visto, decorre da visão do *asè* circulando em sentido imaterial/material; mas que, antes de atingir o grupo, é gerenciado pelos antepassados mortos; que, na visão africana, não estão mortos: mesmo que abandonada a matéria, a essência continua ativa, atuante, e permeando os destinos de todo o grupo; que, de todos os ancestrais, descende;

16 *Ibidem.*

17 *Ibidem.*

18 BÂ, Amadou Hampâté (2003). *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, pp. 182-186.

19 Recordando: o termo ancestral, aqui, abrange o conjunto formado pelos antepassados e os mais velhos.

- a *comunidade,* cuja coesão deriva da visão *ubuntu*: sem a totalidade dos membros do grupo, o *asè* que por ali circula nunca estará completo e, portanto, a felicidade individual também fica defectiva;
- a *complementariedade*, valor que decorre, necessariamente, do que acima vai descrito; mas, não só: para o africano e para quem se vincula à sua filosofia transatlântica, as diferenças passam a ser não só desejáveis como, mais profundamente ainda, imprescindíveis; isto porque somente a diferença permite a complementariedade: se todos os membros do grupo dispusessem, apenas, das mesmas habilidades, personalidades, tendências, disposição, ninguém acrescentaria nada ao grupo que, ao se tornar homogêneo, não teria qualquer possibilidade de plasticidade, movimento, inovação. Decorre que, na diáspora e, especialmente, no candomblé que se pratica no Brasil, não é cabível qualquer tipo de discriminação, quer por raça, orientação sexual, gênero, deficiência, ou qualquer outra diferença: o não igual é, sempre, complementar; portanto, necessário à funcionalidade do grupo.

Nesse sentido, há que se destacar, ainda, os procedimentos sociais que daí decorrem:

- a *ludicidade*, por exemplo, pode ser vista como decorrência direta da complementariedade: não é admissível entender que qualquer grupo possa conviver sem que o lúdico o una;
- a *corporeidade*: além disto, sendo o *asè* a força que permeia e penetra todo o universo, logicamente percorre e penetra todo o corpo material, não somente o exterior do mesmo; portanto, o africano e sua descendência cultural celebram o sagrado no dia-a-dia, o tempo todo[20] e, durante seus rituais, as danças, os cantos[21,] as roupas e os gestuais, mesmo quando sagrados, devem dar prazer, celebrando a ludicidade.
- desta visão decorre a *oralidade*: não que a civilização africana despreze a palavra escrita; ou, a considere inferior àquela falada; nesta civilização, elas, apenas, são vistas de forma diferente: enquanto a palavra escrita permanece inerte, congelada no meio físico que a suporta, a palavra falada carrega, consigo, o dinamismo e a essência de quem a profere; há que se notar que a palavra é o ar – ou seja, a natureza ampla – que, aspirado, antes de produzir o som, percorreu todo o corpo de quem fala; daí que a voz, que resulta do ar gerando a palavra em si, ao retornar à natureza, carrega a individualidade, o *ethos*, a essência de quem a profere, como um DNA natural individualizado; tanto assim que a voz é tão particularizada que pode ser reconhecida já no bebê, e assim permanece mesmo após as inevitáveis alterações que a longevidade traz; além disto, a oralidade carrega, consigo, o poder do dinamismo que, na África e em sua descendência cultural, é balizada pelo respeito à comunidade, a cercear a mentira; talvez por isto Munanga, ele mesmo africano do Congo, embora radicado há muitas décadas no Brasil, informe à página 70: "a palavra, na África, mata".

VALORES AFRICANOS E EDUCAÇÃO

Parece possível sugerir que os valores civilizatórios e culturais africanos cabem nos ambientes escolares, mesmo quando formais, com o que o processo de transmissão de saberes, talvez, possa tornar-se passível de melhor absorção.

20 CAPUTO, SG (2012). *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.* Rio de Janeiro: Pallas, p. 138.

21 Que, na verdade, são rezas, saudações, orações.

Até porque sobre o tema já se debruçaram, no Brasil e entre outros, Santos e Luz[22], apresentando sua experiência assentada na teatralização dos mitos religiosos de matriz africana.

Por outro enfoque vem Caputo[23] que, em vinte anos de pesquisa ininterrupta em terreiros, apresenta não só interessantíssimas possibilidades de ensino com base na matriz cultural aqui abordada, mas também e tristemente, o enfrentamento que adeptos de religiões desta matriz suportam no ambiente escolar oficializado.

Ainda no viés da pesquisa, recentes estudos vêm sendo desenvolvidos em ambientes de pós-graduação, entre outros, na Universidade Federal de São Carlos, especialmente em seu *campus* Sorocaba.

Dentre estes, a dissertação de mestrado de Silva[24] que, abordando modelos sugeridos e aplicados em variados ambientes de matriz africana, foca na experiência multicultural do Centro Cultural Quilombinho, em que tais valores servem de base a toda a didática ali aplicada.

Mais profunda e recentemente, Santos[25] descreve, em seu trabalho de conclusão de curso, a experiência por ela exitosamente desenvolvida em classe de ensino infantil na qual, assentada nos valores civilizatórios acima elencados, buscou criar barreiras ao desenvolvimento do racismo estrutural nas personalidades, ainda em formação, postas a seus cuidados.

Neste ponto, cabe voltar os olhos para Rocha[26], para quem os valores aqui abordados podem servir como fundo à prática pedagógica assentada nas africanidades. É com este foco que ela opina, à página 51:

> Pedagogicamente, penso que a **circularidade** possa favorecer uma relação de respeito e de aprendizado entre os(as) estudantes e os(as) professores(as); [...] enfim, entre todos os sujeitos sociais que atuam nesse contexto. **O(A) professor(a)**, como mediador de conhecimentos e valores, **não será a autoridade** e o(a) aluno(a), o receptor, **mas estará**, hierarquicamente, **a serviço da ativação e articulação das potencialidades dos(as) estudantes, numa relação ética e respeitosa.** (negritos nossos).

Resumindo: com este foco, entre professor e aluno deve permear o respeito, a atenção, a cumplicidade, o reconhecimento de que o aprendizado é mútuo, conforme já ensina Freire: "Quem forma, se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender"[27].

Entre outros valores abordados por Rocha[28], a *solidariedade* e o *comunitarismo* remetem, certa e diretamente, aos valores *comunidade* e *complementariedade* acima já abordados; isto porque, segundo ela, mesma página, "o comunitarismo torna equânime todos os participantes do processo educa, ativo sem perder de vista a singularidade de cada um no processo", o que, necessariamente, implica na colaboração intergrupal, remetendo à solidariedade.

22 SANTOS, MD & LUZ, MA (2007). *O rei nasce aqui: Oba Biyi, a educação pluricultural africano-brasileira.* Salvador: Fala Nagô.

23 CAPUTO, SG (2012). *Op. cit.*

24 SILVA, MM de C (2014). *Africanidades e educação popular*: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba, 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

25 SANTOS, APS (2016)**.** *A construção de identidade étnico-racial no contexto da educação infantil*, 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em educação infantil) – Programa de Especialização em Docência em Educação Infantil, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

26 ROCHA, RM de C (2009). *Pedagogia da diferença.* Belo Horizonte: Nandyala.

27 FREIRE, P (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 25.

28 ROCHA, RM de C (2009). *Op. cit.,* p.54.

É neste sentido que, segundo a mesma autora, "solidariedade e comunitarismo são partilha e socialização do que se possui"[29].

Prossegue ela à mesma página, opinando que "o comunitarismo, tendo como base a solidariedade, aponta alternativas pedagógicas positivas de construção de conhecimento e trato dos conteúdos escolares"[30], pois "as propostas de trabalho vivenciadas coletivamente proporcionam aprendizagens interativas, em que valores como fraternidade, partilha e aceitação negociada terão que ser exercitadas".[31]

A autora ainda afirma: "a **circularidade** e o **comunitarismo** aí se completam. O **comunitarismo** leva em conta a singularidade individual no processo de construção coletiva"[32], fazendo com que o conhecimento individual circule entre toda a comunidade, o que o torna, por consequência, conhecimento solidarizado.

Assim sendo e por via de consequência, reforça a união do grupo, colocando barreiras aos perniciosos processos excludentes, tais como o preconceito, a discriminação, a rejeição infundada e o racismo.

Quanto à *corporeidade*, a mesma autora[33] informa que, dentro da cosmovisão africana, o corpo é um universo e uma singularidade. Ao apoiar esta informação, recorre a Oliveira[34], que opina que o corpo "é a unidade mínima possível para qualquer aprendizagem", mas "a unidade máxima para qualquer experiência".

Portanto, segundo ela ensina à mesma página, "na cultura negra, o corpo é fundamental, pois a força está no corpo. Não se concebe o corpo separado do todo. Ele faz parte do ecossistema"[35]. Então, prossegue: "mais que um referente biológico, o corpo é território de cultura. O corpo é o que somos, e o que somos é construção da comunidade a que pertencemos"[36].

Ora, se assim é, a utilização do corpo como instrumento didático remete, necessariamente, à *ludicidade*, que pode ser utilizada no sentido "fazer para saber". Ou seja, o ensino a partir da experiência, o que, via de regra, irá provocar a dúvida, permitindo que a resposta não venha, apenas, do professor para o aluno como algo imposto mas, sim, como explicação às questões por este levantadas.

Em outras palavras: é o aluno invertendo a posição tradicional do ensino ocidental, posto que passa de agente passivo, repositório da "educação bancária" tão condenada por Paulo Freire[37], a agente ativo que, curioso, busca respostas em quem confia: o professor.

Parece evidente que, fluindo o conteúdo neste sentido inverso, o aprendizado carrega chances muito maiores de se tornar efetivo e consolidado. Não há como contornar a importância da *ancestralidade* a ser utilizada como instrumento didático, quando vista como o irrestrito respeito aos mais velhos, como já acima abordado.

Ressalte-se que não se trata, apenas, do respeito do aluno ao professor, não! Este valor cultural traz consigo, potencialidades outras em sua aplicação como instrumento didático.

29 *Ibidem*.

30 *Ibidem*.

31 *Ibidem*.

32 *Ibidem*.

33 *Ibíd.,* p. 60

34 OLIVEIRA De, ED (2003). Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, p. 11.

35 *Ibíd*, p. 60.

36 *Ibidem*.

37 FREIRE, P (1987). *Op. cit.*.

Como exemplo, pode ser utilizado na promoção da coleta de estórias de vida, em que os alunos, buscando levantar a historicidade da própria família, podem trazer para a escola, elementos culturais não conhecidos e, até mesmo, provocar a teatralização das estórias levantadas. Talvez, até de estórias combinadas, reforçando o sentido da complementariedade comunitária.

Se assim for, o elemento *lúdico*, a partir da possível adoção e desenvolvimento da música e da dança estará presente, bem como a *corporeidade*, a aliar-se, possivelmente, à *oralidade*, à compreensão do *comunitarismo* e à *solidariedade*, visto que o teatro, conforme aqui abordado, não pode ser espetáculo individual; até porque parece ter o potencial, de promover a autoestima do alunado.

Alternativamente, pode-se promover o convite a membros da sociedade para a contação das próprias estórias, com o que esta comunidade poderá sentir-se inserida no contexto escolar, alvo tão buscado, mas de tão difícil atingimento, ainda nos dias atuais.

Poder-se-ia, talvez, prosseguir por este caminho, abordando possiblidades reais da aplicação dos valores culturais de matriz africana em ambientes escolares tradicionais; porém, não é este o objetivo deste artigo, cujo alvo pouco vai além das provocações aqui apresentadas.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, n°. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.83-95
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Narrativas das Mulheres do Congo como práticas de re'existências ecologistas e cotidianos escolares

Congo Women's narratives as ecologista practices of resistence (and existence!) and everyday school

Narrativas de las Mujeres del Congo como prácticas de re-existencias ecologistas y cotidianos escolares

Andreia TEIXEIRA RAMOS

PPGE/UNISO/CAPES, Brasil.

RESUMO

O texto apresenta uma pesquisa em andamento que objetiva problematizar as narrativas das Mulheres do Congo como práticas de re'existências ecologistas e cotidianos escolares. A metodologia da pesquisa se aproxima das perspectivas ecologistas de educação e dos estudos com os cotidianos. Na produção de dados usamos diário de campo, conversas, cartas, narrativas e narrativas ficcionais. Capturamos narrativas das Mulheres do Congo e suas práticas de re'existências ecologistas, que emerge com as redes de conversações com esses sujeitos da história, potencializando dimensões políticas, éticas, libertárias e estéticas, entre processos e negociações, envolvendo as mulheres do congo e os habitantes dos cotidianos escolares.

Palavras-chave: Narrativas; Mulheres do Congo; Ecologistas; Pesquisa com os cotidianos escolares.

ABSTRACT

This text presents an ongoing research that aims to problematize the narratives of the congo women as practices of ecologic resistence (and existence) and daily school. The methodology of this research approaches the ecological perspectives of education and also approaches the studies with the everyday. In the production of data we used field diary, conversations, letters, narratives and fictional narratives. We capture narratives of the Congo Women and their practices of ecological resistence (and existence), which emerges with the networks of conversations with these subjects of history, enhancing political, ethical, libertarian and aesthetic dimensions, between processes and negotiations, involving women of congo and inhabitants of school everyday.

Keywords: Narratives; Women of Congo; Ecologists; Research with school everyday.

RESUMEN

El texto presenta una investigación en desarrollo, la cual busca problematizar las narrativas de las Mujeres del Congo como prácticas de re-existencias ecologistas y cotidianos escolares. La metodología usada para la investigación se aproxima a las perspectivas ecologistas de educación y de los estudios con los cotidianos. Para la producción de datos usamos el diario de campo, conversaciones, cartas, narraciones y narrativas fictícias. Capturamos las narrativas de las Mujeres del Congo y sus prácticas de re-existencias ecologistas, que surgen con las redes de conversaciones con esos sujetos de la historia, potencializando dimensiones políticas, éticas, libertarias y estéticas, entre procesos y negociaciones, envolviendo a las Mujeres del Congo y los habitantes de los cotidianos escolares.

Palabras clave: Narrativas; Mujeres del Congo, Ecologistas, Investigación con los cotidianos escolares.

Recibido: 19-07-2017 ● Aceptado: 12-09-2017

PRIMEIROS SONS DOS TAMBORES E CASACAS DO CONGO

Sou muito orgulhosa, de ser neta,
filha e irmã de congueira,
me sinto feliz de ser uma mulher congueira,
estou aqui para lutar com elas
para o que der e vier, com a fé de Deus[1].
(Mulher do Congo)

Com inspirações nos sons das casacas e tambores do Congo[2] do Espírito Santo (ES), iniciamos a escrita deste texto, como primeiras travessias de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba (Uniso).

Este texto aposta nas narrativas das Mulheres do Congo do estado do ES, como práticas de re'existências ecologistas e cotidianos escolares. Essas narrativas constituem as travessias da pesquisa de modo político, libertário, ético, estético, pedagógico, epistemológico e metodológico, pautado na pedagogia freireana[3] no campo da Educação, desencadeando algumas *problematizações:* de que modo pensar, as narrativas das Mulheres do Congo do ES, que *vivem às margens*[4] e *oprimidas*[5] na sociedade contemporânea, como práticas de re'existências ecologistas com os cotidianos escolares?

Assim, o *objetivo da pesquisa* é problematizar as narrativas das Mulheres do Congo como práticas de re'existências ecologistas e cotidianos escolares.

A *metodologia do trabalho* se aproxima das pesquisas com os cotidianos[6], e das pesquisas e publicações do Grupo de Pesquisa *Perspectiva Ecologista de Educação*, coordenado pelo professor

1 Usarei para compor o texto fragmentos das narrativas ou relatos das mulheres do Congo capturadas nas travessias da pesquisa de campo.

2 Casacas e tambores são instrumento singulares das Bandas de Congo do Espírito Santo. Disponível em: http://www.ape.es.gov.br/espiritosanto_negro/historia_congo.htm. Acesso em 06 de junho de 2015. O Congo do Espírito Santo foi oficializado em 2014, como o primeiro patrimônio imaterial do estado em uma cerimônia realizada no Palácio Anchieta, em Vitória, ES.

3 FREIRE, P (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo.

4 REIGOTA, M (2013). *A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens.* Teias. Rio de Janeiro: ano. 11, nº 21, jan/abr 2010. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/533/446. Acesso em: 31 jul. 2013.

5 FREIRE, P (2014a). *Pedagogia do Oprimido.* Paz e Terra, São Paulo.

6 ALVES, N (2010). "Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos", In: GARCIA, LR (Org.) *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et al, Rio de Janeiro: FAPERJ & FERRAÇO, CE (2003). "Eu, caçador de mim", In: GARCIA, RL (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 157-175.

Marcos Antônio dos Santos Reigota[7], na Universidade de Sorocaba (Uniso)[8], criando desconstruções, encontros, desencontros, reencontros, um fio puxando o outro, acompanhando travessias, conexões de redes com a pesquisa.

Pensamos a pesquisa com os cotidianos com a professora pesquisadora Nilda Alves[9], que nos diz que juntar os termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los, outras duplicá-los, foi a forma que conseguimos, até o presente, para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes ao que precisamos criar para pesquisar nos/dos/com os cotidianos.

A pesquisa com os cotidianos é um mergulho como diz Nilda Alves:

> Buscar entender, de maneiras diferentes do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em realidades buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentido a variedade de gosto, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que as realidades colocam a cada ponto do caminho diário[10].

Continuamos nossa conversa sobre a aposta na metodologia das pesquisas com os cotidianos, pensando com Carlos Eduardo Ferraço que os caminhos da pesquisa são complexos, acidentais e plurais:

> Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, hierárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas relações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida[11].

As pesquisas com os cotidianos estão abertas aos imprevistos, não enquadrada e aprisionada em modelos, não existindo um só caminho a seguir, com as complexidades e multiplicidades de redes tecidas com os cotidianos como afirma Ferraço:

7 REIGOTA, M (1998). *Meio Ambiente e representação social*. Editora Cortês, São Paulo: Editoria Cortês.; (1999a). *Ecologia, elites e intelligenstsia na América Latina:* um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume.; (1999b). *Ecologistas.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC.; (1999c). Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista: uma proposta metodológica. *Revista de Estudos Universitários,* Sorocaba, vol. 25, n°. 1, p. 36-60, jun.; (2011). *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-colonial.* São Paulo: Cortez.; (2012). *O que é educação ambiental.* 2º ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos); (2016 a). Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In: CORDEIRO, R & KIND, L (Org). *Narrativas, gênero e política.* Curitiba, PR: CRV.; (2016b). "A ecosofia de Felix Guattari e suas conexões tropicais", In: AMORIM, AC & ROMAGUERA, A (Org). *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...*,Rio de Janeiro: DP et al.

8 BARCHI, R (2006). *As pichações nas escolas: Uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, SP.; (2009). "Uma educação ambiental libertária". *Rev. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental.* ISSN 1517-1256, vol. 22, janeiro a julho.; (2016). "Educação ambiental e (eco) governamentalidade". *Ciência e Educação.* Bauru, vol. 22, n°. 3, pp. 635-650.; CATUNDA, M (2013). *A, B, C, de encontros sonoros: Entre cotidianos da educação ambiental.* Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba.; MACHADO, C (2014). *Inspiração, conteúdo e leveza:* Pina Bausch adentra o cotidiano escolar. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo.; PROENÇA, E (2009). *Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar*. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo.; YANG, A (2015). "Práticas sociais e processos comunitários: narrativa de um universitário. *Espacios Transnacionales,* n°. 3, p. 170-181, nov/abr.

9 ALVES, N (2010). Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, L. R. (Org.) *Diálogos cotidianos.* Petrópolis, RJ: DP ET Alii, FAPERG; Rio de Janeiro.

10 ALVES, N (2008). "Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas" In: OLIVEIRA De, IB & ALVES, N (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A. p.19.

11 FERRAÇO, CE (2003). *Op. cit.*, p.103.

> As redes tecidas em meio à articulação dos contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares, vividos pelos sujeitos cotidianos, produzem diferentes saberesfazeres dependendo de necessidade e/ ou interesse pessoais e/ou locais, das histórias de vida, formações, valores e intenções. Com isso, os saberesfazeres que os sujeitos praticam nos cotidianos escolares não são definidos apenas institucionalmente, de acordo com as normas decorrentes de lógica hierárquica de funções e/ou formações[12].

Continuando a tecer os fios das redes metodológicas pensamos nas perspectivas ecologistas de educação com Reigota[13], e com inspirações freireanas[14] apostamos e exercitamos o compromisso ético e estético, com atitude política de cidadania planetária, dialogando com as macro e micropolíticas que atravessam gestos, conversas, narrativas, cheiros, sons, afetos, amizades, tensões, conflitos, negociações, ideias, sentimentos, experienciais, tecidas com os cotidianos da vida.

Pensando com o professor Marcos Reigota [15], *Ecologistas é uma tentativa de explorar a fórmula Guattariana esboçada em As três ecologias, que considera como questões ecológicas não somente o meio ambiente, mas também as relações sociais e a subjetividade*.

Assim, apostamos numa escrita narrativa como Reigota[16]:

> Muito discretamente, comecei a fazer referência e buscar argumentos em autores e pensadores alheios ao mundo científico, sendo que, mais recentemente, passei a incorporar ao meu trabalho, de forma mais explicita e com maior ênfase as contribuições artísticas e literárias. O aspecto literário-acadêmico, ou ainda para citar Guattari, o paradigma estético é uma das características básicas de Ecologistas, além disso, é uma tentativa de explorar as sugestões encontradas na literatura especializada em ciências humanas, dentro dos referenciais da pós-modernidade.

Nesse sentido, pensamos a perspectiva ecológica também inspirada nos escritos de Paulo Freire mencionados no livro *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*:

> A transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humaniza-lo, torna-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça...não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos com o fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros[17].

12 FERRAÇO, CE (2007). "Pesquisa com o cotidiano". *Educ. Soc.* [online]. vol.28, n°.98, pp.73-95. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005. Acesso em 24/11/2016. p.19.

13 REIGOTA, M (1999b). *Op. cit.*

14 FREIRE, P (2009). *Op. cit.*; FREIRE; P (2014a). *Op. cit,; e,* (2014b). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos:* **São Paulo: Paz e Terra.**

15 REIGOTA, M (1999). *Op. cit.,* p.15.

16 *Ibíd.,* pp.15-16.

17 FREIRE; P (2014b). *Op. cit.*

Nesse sentido ético, para a *produção de dados* da pesquisa, usamos registros em diário de campo, fotografias, cartas, conversas, *narrativas*[18] e *narrativas ficcionais*[19], produzidas nos encontros e experiências que atravessam as vidas das Mulheres do Congo, apostando em *diálogos amorosos*[20] com os sujeitos, exercitando a conversa e o conversar, como procedimento metodológico e de descolonização dos modos de pensar a produção de dados da pesquisa de campo. "Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o infunda. Sendo o fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo[21]. O amor é compromisso com os homens[22]" e com as mulheres.

Como *procedimento metodológico,* usamos também *narrativas ficcionais,* como compromisso ético e pertinência temática para elaboração de cenários, identidades e de personagens ecologistas[23].

> Com as narrativas ficcionais pretendo trazer ao espaço público, principalmente aos locais de debate, de formação profissional e política e de elaboração de alternativas que possibilitem a concretização de um estilo mais ecológico, pacífico, justo e prazeroso, momentos privados, de ideias, experiências e sentimentos que estão caracterizando a época em que vivemos[24].

São *sujeitos da história*[25] da pesquisa, as Mulheres do Congo do ES, em grande maioria, pretas, pardas, negras e indígenas, que re'existem e escapam aos modos colonizadores e opressores que subjugam esses grupos, suas estéticas e modos de viver com o mundo. São também sujeitos da pesquisa, os habitantes que praticam os cotidianos escolares das regiões onde existem Bandas de Congo.

Assim, ressalto que a pesquisa se afasta da pretensão de aprofundamento teórico nas relações étnico-raciais, entretanto é importante destacar, que o campo problemático da pesquisa se ampara na Lei 10.639/03 [26], que alterou a Lei de Diretrizes e Base nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano da educação básica. Em 2008, a Lei 11.645 de 10 de março [27], incluiu a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena.

OS COTIDIANOS DA PESQUISA

A pesquisa pousa no Congo do ES, que foi, recentemente, oficializado como o primeiro Patrimônio Imaterial do Estado. O Congo é uma prática cultural secular de resistência. O livro *Negros do Espírito Santo* de 1994, do professor da Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisador, ativista e intelectual negro, Cleber Maciel[28], falecido em 1993, é reeditado, ampliado, ilustrado e organizado pelo também professor da Ufes, Osvaldo Martins de Oliveira, trazendo importantes questões relacionadas ao Congo. A relação do Congo, como herança da memória africana, chegou aos tempos atuais, graças ao esforço dos

18 REIGOTA, M; RIBEIRO, A & POSSAS, R (2008). *Trajetórias e narrativas através da educação ambiental.* Rio de Janeiro. DP&A e, REIGOTA, M & PRADO, BHS (2003). *Educação ambiental: Utopia e práxis.* São Paulo: Cortez.

19 REIGOTA, M (1999). *Op. cit.*

20 FREIRE, P. (2014a). *Op. cit.*

21 *Ibíd.*, p. 110.

22 *Ibídem.*

23 REIGOTA, M (1999). *Op. cit.*

24 *Ibíd.,* p.86.

25 FREIRE, P. (2014a). *Op. cit.*

26 BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília

27 BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.* Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília

28 MACIEL, C (2016). *Negros no Espírito Santo.* OLIVEIRA De, OM (Org). 2ª ed. – Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

antepassados em conseguir, mesmo sob o domínio e o medo impostos pelos colonizadores, preservar sua dignidade cultural[29]:

> Considerando a relação entre a cultura dos colonizadores e dominadores e as sobrevivências culturais dos escravos, pode-se dizer que, na sociedade colonial, eram aceitos os costumes tradicionais africanos que podiam se adaptar à exploração escravista. Incluíam-se aí aqueles que, reinterpretados, recebiam novo significado apesar das perseguições, incompreensões, intolerâncias e destruição da maioria, algumas práticas culturais africanas sobreviveram e chegaram até os dias atuais, mesmo que modificadas, sincretizadas e/ou fundidas em outras, sejam também africanas ou dos senhores brancos [30].

Assim, o Congo está presente em todo o Estado, em grande número de regiões da Grande Vitória e municípios do Norte. De acordo com Maciel[31] as Bandas de Congos são grupos de pessoas que utilizam instrumentos sonoros muito simples, feitos de madeira oca, barris, taquaras, pele de cabra ou de boi, latas ou outros materiais. As bandas de Congos usam tambores, bumbos, cuícas, chocalhos, ferrinhos ou triângulos de ferro e pandeiros:

> Ao som desses instrumentos, as vozes, finas e grossas, claras ou fanhosas, de homem e de mulher cantam antigas ou novas músicas, nas quais são feitas referências a fatos do passado, como a escravidão, a guerra do Paraguai, os santos da devoção popular, os Orixás relacionados aos elementos da natureza, como o mar, as estrelas, o vento, a chuva, ou ao ser humano, cobrindo desde amor e morte até fatos políticos e sociais. Essas músicas podem ser alegres ou tristes, mas quase sempre são cantadas de forma semelhante, onde se destaca o fato de alongarem-se as sílabas finais dos versos[32].

Maciel[33] destaca entre os instrumentos musicais utilizados no Congo, o reco-reco, também chamado de casaca, casaco, cassaca, cassaco ou canzaco. A casaca é um instrumento singular do Congo capixaba.

> É um cilindro de pau, de 50 a 70 centímetros de comprimento, escavado numa das faces, em que se prega uma lasca de bambu ou taquara com talhos transversais, sobre os quais se atrita uma vareta. Na extremidade superior desse reco-reco é esculpida, na própria madeira, uma cabeça grotesca, de pescoço comprido, por onde é segurado o instrumento. No lugar dos olhos, representando-os, põem-se, por vezes, búzios, sementes coloridas, pequenas esferas ou partículas de chumbo. São pintados olhos, bocas e faces, ou todo o reco-reco, com tinta comum ou de frutas do mato. Alguns trazem inscrições ou letras indicativas de frases ou do nome do seu dono[34].

Cleber Maciel[35] cita os tambores como instrumento do Congo que são *tocados* com as mãos, e, enquanto o tocador caminha, eles ficam pendurados a tiracolo e quando a banda de Congo para em algum lugar para tocar, geralmente os batedores sentam-se sobre o tambor, como que o cavalgando. Participam desses momentos pessoas de todas as idades.

29 *Ibíd.*, p.147.
30 *Ibídem.*
31 *Ibidem.*
32 *Ibíd.,* p. 151.
33 *Ibídem.*
34 *Ibídem.*
35 *Ibídem.*

Em relação a participação das mulheres no Congo, Maciel[36] narra em seus escritos que elas, separadas em ala específica, sustentam os cantos, enquanto os homens sustentam o ritmo. As pessoas das bandas de Congo participam das coreografias comandadas pelo organizador, às vezes chamado de Capitão. Uma ou mais mulheres vão à frente conduzindo uma ou mais bandeiras que traduzem a banda e o seu Santo Protetor.

Com as travessias da pesquisa chego nas mulheres do Congo. A pesquisa pousa nas narrativas das mulheres do Congo, apostando nessas narrativas, como práticas de re'existências ecologistas, que podem contribuir para descolonizar os pensamentos e aproximar o Congo dos cotidianos escolares.

Mulheres do Congo que são dançarinas, cantadeiras, rainhas, princesas, tocam casacas, tambores, chocalhos, levam as bandeiras e estandartes das bandas de Congo. Mulheres do Congo que trabalham, estudam, são aposentadas e cuidam de suas famílias. Mulheres do Congo que são crianças, jovens, adolescentes, adultas e idosas. Mulheres do Congo de todas as idades. Mulheres do Congo que habitam as terras capixabas e encantam os cotidianos com suas toadas e cantigas.

Desse modo, ressalto que o desejo de se aproximar das narrativas das mulheres do Congo, parte da minha responsabilidade social como pesquisadora[37], exercitando o diálogo com os pensamentos em relações às questões de gênero e dos movimentos de pensar o feminismo da *senzala*, um feminismo *periférico*, feminismo das oprimidas, das mulheres que vem das margens, feminismos das mulheres pretas, pardas, indígenas, negras. Feminismo que se afasta da *casa grande*, que tenta furar os modos colonizadores e dominadores do patriarcado capitalista, racista, machista, moralista, conservador, elitista, branco, eurocêntrico, imperialista...

Andam me acompanhando nessas travessias de pensar esse texto, três mulheres negras estadunidenses, Nina Simone[38], com suas potentes letras e canções, bell hooks[39], escritora, professora e intelectual insurgente e inquieta com sua energia inesgotável, e a brilhante acadêmica Angela Davis[40], professora de Filosofia e militante dos Panteras Negras. Além dessas mulheres do Norte, estou me aproximando das mulheres da América do sul.

No Brasil, dos escritos de Carolina Maria de Jesus, com seu livro *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*[41]. Carolina foi catadora de papel e viveu na favela do Canindé, em São Paulo. Lélia Gonzalez[42], intelectual, feminista, negra, antropóloga, política, professora e militante; e, Sueli Carneiro[43] filósofa, educadora, militante feminista e antirracista. Acompanham-me também, os sons energizantes de Elza Soares em seu disco *A Mulher do fim do mundo*[44] e Conceição Evaristo[45] com sua literatura como arte de escrevivência.

36 *Ibíd*., pp.151-152.

37 Para ver mais sobre esse aspecto, consultar GARCIA. R (Org) (2011). *Para quem pesquisamos- Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.* São Paulo: Ed. Cortez.

38 SIMONE, N (1968). *Ain't Got No, I Got Life*. Álbum: Nuff Said. RCA.

39 HOOKS, B (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

40 DAVIS, A (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo, São Paulo.

41 JESUS De, CM (2014). *Quarto de despejo: diário de uma favelada.* Ed. Ática, São Paulo.

42 Sobre o feminismo GONZÄLEZ, L (2013). "Blogueiras negras", Disponível em: http://blogueirasnegras.org/2013/07/10/lelia-gonzalez-19-anos/. Acesso em 21 de junho de 2017.

43 CARNEIRO, S (2017). "Raça, estrutura e classe no Brasil". Entrevista. [9 de maio, 2017]. São Paulo: *Revista Cult.* Entrevista concedida a Bianca Santana.

44 SOARES, E (2015). *A mulher do fim do mundo*. Álbum: A mulher do fim do mundo.

45 EVARISTO, C (2016a). *Insubmissas lágrimas de mulheres.* Rio de Janeiro, Malê.; *Olhos d'água. (*2016b). Rio de Janeiro: Pallas.; *Ponciá Vicêncio.* (2017a). Rio de Janeiro: Pallas.; *Becos da Memória.* (2017b). Rio de Janeiro: Pallas.; *Poemas da recordação e outros movimentos.* (2017c). Rio de Janeiro: Pallas.; *Histórias de leves enganos e parecenças.* (2017d). Rio de Janeiro: Pallas.

No Espírito Santo, a literatura de Suely Bispo[46] e Elisa Lucinda[47] ambas capixabas e atrizes, pesquisadoras e poetizas. E as protagonistas da pesquisa, as Mulheres do Congo do ES. Mulheres que re'existem, com devoção, fé, memórias e contribuem de modo político, ético, estético com seus cantos e encantos entoados, como práticas culturais de re'existência espalhadas pelas terras capixabas.

NARRATIVAS DAS MULHERES DO CONGO

Mulheres do congo são guerreiras,
unidas, lutadoras e muito fortes.
Mulher do Congo

As Mulheres do Congo são *unidas, lutadoras e muito fortes*, essa narrativa nos lembra Paulo Freire[48], ao afirmar que, *quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão*? *Os oprimidos*[49], *os que vem das margens*[50], no nosso caso, são as Mulheres do Congo oprimidas, subalternas, mas também *guerreiras*...

Para compor o texto compartilho alguns relatos das Mulheres guerreiras do Congo....

Tenho orgulho de ser uma mulher do Congo, sou nascida e criada no Congo.

Temos que lutar pela cultura do Congo, para nunca deixar morrer, é uma cultura forte e precisa ser valorizada.

É um divertimento ser mulher do Congo. Quando a banda (de Congo) saí para se apresentar, a gente conhecer lugares diferentes. A gente viaja.

Eu praticamente nasci no meio do Congo. Meus pais são do Congo, aí eu fui crescendo vendo aquela cultura e fui me interessando pela cultura do Congo. O Congo é passado de pai para filho.

Vivo no Congo desde a época do meu pai, agora a família toda é da banda, meus irmãos, minhas irmãs, netos, filhos. Se saímos a banda acaba. A fé no Congo é ótima.

É com muito orgulho que sou a primeira mulher Mestre de Congo[51].

Os pequenos fios das narrativas das Mulheres do Congo traduzem suas experiências, sentimentos que possibilita a descolonização e desconstrução dos pensamentos de modo ético, estético, político e com esperança, como Freire nos ensinou não é, porém, a esperança, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero[52].

46 BISPO, S (2008). *Desnudalmas.* Editora GSA. Vitória, Espírito Santo.

47 LUCINDA, E (2016). *Vozes guardadas.* Editora: Record. Rio de Janeiro.

48 FREIRE. P (2014a). *Op. cit.*

49 *Ibídem.*

50 REIGOTA, M (2013). *Art. cit.*

51 Ressalto que esses relatos foram capturados do filme *Mulheres do Congo* de Sandy Vasconcellos. VASCONCELLOS, S (2014). *Mulheres do Congo.* Cariacica, Espírito Santo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VnZVsXfG3AA. Acesso em 15 de agosto de 2016.

52 FREIRE, P (2014a). *Op., cit.*

No desenrolar das conversas destaco outros fios das narrativas das Mulheres do Congo com seus modos de habitar e praticar os cotidianos escolares. Ressalto que as narrativas abaixo citadas foram capturadas do banco de dados da pesquisadora.

Eu já fui convidada para ministrar oficinas de máscaras de Congo em uma escola particular, trabalhei lá como voluntária de um projeto.

Quando tem apresentação na escola, a gente vai junto com a banda, é o mestre que leva a gente.

Já trabalhei em uma escola como servente, mas as pessoas de lá nem sabiam que eu era do Congo.

Fui merendeira de uma creche, uma vez a professora descobriu que eu era do Congo e me disse que ia fazer um dever com as crianças sobre isso, mas eu não participei.

As narrativas das mulheres do Congo nos fazem pensar e problematizar, que saberes *poderíamos aprender com os oprimidos com aqueles que vêm das margens?*[53]. Como poderíamos produzir narrativas descolonizadas nos cotidianos escolares com as Mulheres do Congo? Assim, é preciso lutar para descolonizar nossos pensamentos, como nos ensinou Freire[54], que acreditava *nos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

Usamos também como procedimento metodológico, as *narrativas ficcionais*[55] como compromisso ético e pertinência temática para elaboração de cenários, identidades e de personagens ecologistas[56].

De acordo com Reigota "as narrativas estão relacionadas não com momentos isolados ou atos particulares, mas com a sequência de atos e eventos. Nesse sentido, as narrativas se caracterizam pela memória disponível sobre os eventos e as suas repercussões, portanto estão próximas da ficção"[57].

Assim concordamos com Reigota que diz:

> As diferenças e proximidades entre a narrativa e a ficção delimitam formas de expressão do ser humano, presentes nas conversas do cotidiano, em cartas, reportagens, textos religiosos, literários, biográficos, autobiográficos e científicos, na dança, artes plásticas, música, cinema, teatro etc[58].

Reiterando a citação acima o autor comenta que:

As narrativas ficcionais, quando apresentadas nos espaços acadêmicos e literários, correm duplo risco: de não serem consideradas como material de validade científica nem apresentarem valor literário. No entanto a elaboração das narrativas ficcionais estão relacionadas com outros dois critérios menos científicos e literários: o compromisso ético e a pertinência temática[59].

53 REIGOTA, M (2013). *Op. cit.*

54 FREIRE, P. (2014a). *Op. cit.*

55 REIGOTA, M. (1999a). *Op. cit.;* REIGOTA; M (2016a). *Op. cit.,* Curitiba, PR: CRV (2016b). *Op. cit.,* REIGOTA, M (1999b). *Op. cit.,* PROENÇA, E. (2009). *Op. cit.;* YANG, A. (2015). *Op. cit.*

56 REIGOTA, M (1999b). *Op. cit.*, p.87.

57 *Ibíd.,* p.79.

58 *Ibíd.,* p.81.

59 *Ibíd.*, p.84.

Assim, elaboramos com a pesquisa, narrativas ficcionais, e, nesse momento, apresentaremos *Maria,* inspirada na composição de Milton Nascimento e Fernando Brant[60], *Maria, Maria,* é um dom, *uma certa magia, uma força que nos alerta. Uma mulher que merece, viver e amar, como outra qualquer do planeta...*

Mulheres do Congo em Cena. Para nos acompanhar neste texto, gostaria de apresentar Maria.

MUITO PRAZER, MARIA!

...Maria, Maria, é o som, é a cor,
é o suor, é a dose mais forte e lenta...

Apresento Maria, mulher negra de 40 anos, filha de mãe com traços indígenas, pai negro e de família singular. Sua mãe cuidou praticamente sozinha das três filhas e de um filho, pois o pouco que o pai semianalfabeto ganhava como pedreiro ou como encanador industrial, era absorvido pelos bares e na vida mundana. Maria cresceu brincando no chão entre formigas e com sua Vovó *Dindinha*, gostava de se banhar no Rio Manguaraí em Santa Leopoldina, sentir as brisas da ponte Rio-Niterói no arrebol dos passarinhos, e beber chás de ervas compartilhados com afetos familiares. Maria faz de tudo um pouco, trabalhou como faxineira, servente, diarista, cozinheira, merendeira, garçonete, manicure.... Atualmente trabalha como manicure e conhece bem os salões de beleza da cidade. Ela também atende clientes à domicílio, e, nas horas de folga atende na sua própria casa. Maria é neta de mestre de congo e desde menina, participa do Carnaval de congo de máscaras, em Cariacica, junto com toda família e amigos.

Nos domingos Maria passa o dia cuidando da casa e da família, apesar do cansaço da semana. Lava a roupa, arruma a casa e faz aquele carinhoso almoço para saborear com seus filhos. O cardápio de domingo: arroz, feijão, galinha ensopada com batatas, salada de alface com tomates e a banana frita que não pode faltar. Maria grita: *vem almoçar crianças, a comida está pronta*. As crianças saboreiam a culinária afetuosa de Maria. Quando sobra um tempinho Maria prepara para a tarde de domingo, canjica ou mingau de tapioca doce para finalizar o fim de semana e começar a segunda-feira. As crianças ficam no quintal brincando...aguardando o almoço ficar pronto...só sentindo os cheiros e escutando os barulhos das panelas ...

MARIA, MULHER DO CONGO, EM DIFERENTES ESPAçOS DE CONVIVêCIAS....

...De uma gente que rí, quando deve chorar
e não vive, apenas aguenta...

Maria juntou dinheiro para participar de uma excursão à uma cachoeira em Santa Leopoldina. No centro da cidade o ônibus parou e Maria avistou um banner com o rosto de uma mulher negra, também de nome Maria. *As faces de Maria* era o nome da exposição, dedicada a essa outra Maria, mulher coveira, mestra de caxambu, parteira, benzedeira, divorciada e criou seus filhos sem a ajuda do pai das crianças. Maria se reconheceu nas faces e histórias de vida dessa outra Maria.

Maria continua a participar da banda de congo junto com os familiares e amigos, acompanhando a banda nas apresentações de congo. Foi assim que Maria conheceu a Universidade Federal do Espírito Santo, ficando encantada com o lugar, que até então, só ouvia falar pela televisão. Na volta para casa

60 BRANT, F & NASCIMENTO, M (2004). *Maria Maria*. Álbum: Maria Maria e o último Trem.

comentou com uma prima do congo, *engraçado, quase não vi negro naquele lugar, porque será? Um monte de gente branca...*

MARIA, MULHER DO CONGO E COTIDIANOS ESCOLARES...

...Mas é preciso ter força,
é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre...

Maria tem dois filhos e uma filha de gestação de pais diferentes. O de 9 anos está no 5º ano na escola municipal local, o outro de16 anos está na escola estadual de ensino médio, e a pequena menina de 4 anos estuda na escola municipal de educação infantil do bairro. A filha participa da banda de congo mirim da escola. A menina é dançarina. Dança de tudo, funk, arrocha e os hits do momento. O filho do meio também participa da banda de congo da escola, e o filho mais velho não gosta de congo por quê tem vergonha de dizer que é neto de congueiro, e por quê alguns colegas da escola acham que congo é *macumba... Coisa de macumbeiro*....

Maria tenta acompanhar as turbulências dos cotidianos escolares dos filhos e da filha. .... Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria, mistura a dor e a alegria... Maria mulher do Congo com suas geografias agitadas, re'existe com dor e alegria as opressões e indiferenças cotidianas.

Na cena de Maria com o cotidiano escolar, temos a oportunidade de problematizar a intolerância em relação a cultura de matriz africana que, apesar da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano da educação básica e da Lei 11.645/2008 com a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena, o preconceito, discriminação e racismo continuam habitando os cotidianos escolares. É comum ouvirmos que Congo é coisa de macumba.

Compartilho fios das conversas tecidas com os *sujeitos da história* que habitam os cotidianos escolares e participam de oficinas de Congo ministrada por um Mestre de Congo, por uma Mestra de Congo e um artesão de Congo nos cotidianos de uma escola de educação infantil:

> *Para acontecer as oficinas de congo na escola, solicitamos autorização dos pais das crianças. As crianças que os pais não autorizaram a participação, pedimos que eles expliquem para seus filhos o porquê da não participação na atividade. Essas crianças no horário da oficina ficam em outra sala fazendo atividades.*
>
> *Só podemos cantar músicas que falam da natureza, da escola, coisas de crianças. Não podemos citar nenhum santo ou santa nas toadas, por que muitos pais são evangélicos.*
>
> *Gosto muito dessa questão da cultura, sei que o congo tem origem no candomblé que veio lá da cultura africana. Respeito, mas também não deixaria meu filho participar das oficinas, sou evangélica. Mas, tenho muito interesse por essas coisas...*
>
> *Nós pedimos ao mestre que ensinem músicas de crianças, não pode falar de santa. Deixa a santa para lá...*

A partir dessas narrativas encontramos nas brechas, entre o dizer e o fazer, as narrativas das Mulheres do Congo como práticas de re'existências ecologistas, e os desconfortos e ruídos provocados com a presença do Congo nos cotidianos escolares, percebendo micro-diferenças e micro-resistências com as práticas do Congo ou de outra expressão cultural africana que atravessam os cotidianos escolares.

Para problematizar essas narrativas recorremos mais uma vez aos escritos do professor Cleber Maciel que afirma que parece que:

> Os estudiosos sempre estiveram mal informados sobre as práticas culturais e sobretudo acerca das religiões de tempos atrás. Poucos foram os centros irradiadores de cultos que persistiram até os dias atuais, pois a escravidão não permitia. Houve assim uma proliferação caótica de cultos, ou fragmentos de cultos, que nasciam e logo desapareciam ou então eram substituídos por outros, à medida que chegavam novos grupos africanos[61].

Maciel[62] nos orienta ainda, que no Brasil, em termos religiosos, as práticas dos negros sempre foram vistas pelos racistas mais como feitiçarias e magias do que como religião, que no entendimento dos colonizadores correspondia apenas as suas próprias práticas, tidas como verdadeiras, para a realização do bem e salvação das almas.

Assim, Maciel esclarece que a palavra Macumba significa tambor, do tipo atabaque. Depois, passou a indicar também os grupos de africanos que se reuniam para conversar, dançar ou cantar, geralmente sob uma árvore e, na maioria das vezes, acompanhados desse tipo de tambor:

> Durante a escravidão, os senhores, além de não entenderem as culturas africanas, também as desprezavam e, portanto, não conseguiam perceber diferenças entre as várias manifestações dos escravos, já que em todas elas havia cantos, danças e toques de tambores específicos que podiam significar alegria ou tristeza, comemoração ou protesto, culto religioso ou festa profana. Dessa forma, para os senhores, todas as reuniões de negros que continham danças, cantos e atabaques passaram a ser chamados de Macumba, Pagode, Samba ou Batuque. O uso da palavra Macumba espalhou-se pelo Rio de Janeiro como sinônimo das práticas religiosas dos negros porque eram as mais comuns e constantemente percebidas. Finalmente, os próprios descendentes dos africanos também passaram a identificar as religiões afro-brasileiras como Macumba e seus praticantes como macumbeiros. Entretanto, ao mesmo tempo em que a Macumba se torna popular, a igreja católica promovia uma grande perseguição, dizendo que era feitiçaria e "coisa do diabo". Frente a isso e às perseguições dos policiais e brancos racistas, poucas eram as pessoas que aceitavam ser chamadas de macumbeiras e assumiam que eram seguidoras de religiões de origem africana ou indígena, preferindo identificar-se como católicas, embora continuassem praticando a Macumba escondidamente. Hoje em dia, com as conquistas do cidadão em defesa da liberdade religiosa, muitas pessoas já não têm receio de serem identificadas como macumbeiras, porque ninguém pode ser discriminado por causa da sua religião. Do Rio de Janeiro, a palavra espalhou-se pelo Brasil. Por isso, algumas pessoas chamam a Umbanda brasileira, a Cabula capixaba, o Candomblé baiano, o Xangô nordestino, o Tambor de Mina nortista e outras religiões afro indígenas-espíritas do Brasil de Macumba[63].

Nesse sentido, de acordo com os estudos de Maciel[64] pessoas ignorantes ou racistas, querendo desprezar a herança cultural dos africanos, chamam o Congo de Macumba, dando conotação pejorativa também às práticas culturais não especificamente religiosas, como os grupos das bandas de Congo.

E essa conotação pejorativa em relação ao Congo atravessa os cotidianos escolares, como um discurso oficial e hegemônico. Assim, com as travessias da pesquisa acompanhamos, até o momento, os movimentos de como o Congo chega aos cotidianos escolares, citando alguns exemplos: em comemoração ao Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, por meio de projetos sazonais via Secretarias de Cultura, Educação ou Meio Ambiente, com projetos pontuais de educação ambiental, financiados por grandes empresas multinacionais com foco na responsabilidade social, e, por projetos

61 MACIEL, C (2016). *Op. cit.,* p.120.

62 *Ibíd.,* p.122.

63 *Ibíd.,* pp.134-135.

64 *Ibíd.,* p. 136.

que captaram recursos das leis municipais de incentivo à cultura para realização de oficinas de Congo por período determinado.

Lembrando que mesmo quando o Congo está na escola, é possível perceber nos pequenos gestos, nos corpos, nas sutis narrativas de alguns habitantes dos cotidianos escolares, olhares de diminuição e o desejo de distanciamento em relação ao contato com essa prática cultural de resistência. Assim, é preciso continuar resistindo e trabalhando para diminuir os modos de discriminação que habitam os cotidianos escolares e da vida.

Maria fica por aqui, mas permanece e continua sempre por aí, re'existindo... sem temer. E as narrativas das Mulheres do Congo continuam movimentando, descontruindo, ventilando e respirando pensamentos. Narrativas que nos fazem exercitar e praticar a pesquisa com os cotidianos, com olhares atentos, sentindo cheiros e mergulhando nos gestos.

As narrativas das Mulheres do Congo do ES se constituem como práticas de re'existências ecologistas, como re'invenção de si e de mundos, que emergem entre conflitos e coletividades com as redes de conversações, atravessadas por territórios, fluxos, tensões, negociações, conversas com os habitantes dos cotidianos escolares. E as conversas com as Mulheres do Congo não param. *Maria* não para.

Vamos conversando.... As narrativas das Mulheres do Congo do ES como práticas de re'existências ecologistas e cotidianos escolares, potencializam experiências e a criação de espaços de convivências, dialogando com diferentes políticas de narratividade e epistemológicas, capturadas com narrativas, inundadas por cheiros, sabores, risos, ritmos, saberes, poesias, sons, afetos, sentimentos que compõem as redes de conversações com os cotidianos da pesquisa.

Assim, as conversas continuam com as Mulheres do Congo: Maria, Madalena, Aparecida, Penha, Conceição e Jurema...inundadas com as palavras de uma canção que anda me acompanhando, (...) *Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre. Quem traz na pele essa marca, possui a estranha mania, de ter fé na vida...*

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, n°. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.97-110
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde.

Waldorf Pedagogy and Salutogenesis: teaching as a source of health.

Pedagogía Waldorf y Salutogénesis: la enseñanza como fuente de salud.

Elaine Marasca GARCIA DA COSTA

Universidade de Sorocaba (UNISO), S-P, Brasil.

RESUMO

Este estudo é parte de nossa tese de doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Sorocaba, São Paulo, Brasil. O objetivo é apresentar o Sistema Pedagógico Waldorf, o novo conceito de saúde -a Salutogênese- e discutir as possíveis congruências entre ambos, buscando demonstrar o diferencial pretendido por este ensino: o seu caráter sanador. A partir de observações e entrevistas foram estudados nove professores do Ensino Fundamental de escolas Waldorf no Brasil e na Alemanha. Os resultados parciais e a conjunção de fatores descritos nesse estudo, demonstram que o ensino Waldorf apresenta especificidades consistentes e coerentes com um ensino salutogênico.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; promoção de saúde; salutogênese; senso de coerência.

ABSTRACT

This study is part of our doctoral thesis in Education Sciences at the University of Sorocaba, São Paulo, Brazil. The goal is to present the Waldorf Pedagogical System, the new concept of health –Salutogenesis- and discuss the possible congruences between both, seeking to demonstrate the differential intended by this teaching: its healing character. Based on observations and interviews, nine Elementary School teachers from Waldorf schools in Brazil and Germany were studied. The partial results and the association of factors described in this study, demonstrate that the Waldorf teaching has consistent and coherent specificities with a salutogenic teaching.

Keywords: Health Promotion; salutogenesis; sense of coherence; waldorf pedagogy.

RESUMEN

Este estudio es parte de nuestra Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Sorocaba, São Paulo, Brasil. El objetivo es presentar el Sistema Pedagógico Waldorf, el nuevo concepto de salud -la Salutogénesis- y discutir las posibles congruencias entre ambos, buscando demostrar el diferencial pretendido por esta enseñanza: su carácter sanador. A partir de observaciones y entrevistas se estudiaron nueve profesores de Enseñanza Fundamental de escuelas Waldorf en Brasil y en Alemania. Los resultados parciales y la conjunción de factores descritos en este estudio, demuestran que la enseñanza Waldorf presenta especificidades consistentes y coherentes con una enseñanza salutagénica.

Palabras clave: Pedagogía Waldorf; promoción de salud; salutogénesis; senso de coherencia.

Recibido: 11-07-2017 ● Aceptado: 21-08-2017

INTRODUÇÃO

O fenômeno da vida, em seu sentido amplo, abrange integralidade, o que implica necessariamente, saúde e educação.

Desde a fundação da primeira Escola Waldorf em 1919 em Sttutgart, Alemanha, o método pedagógico Waldorf se concentra no conhecimento integral do ser humano e seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual, respeitando-se sua prontidão, seus ritmos, tendo como pano de fundo o cuidado para não se dissociarem as qualidades do pensar, sentir e querer, trabalhados como processos integralizadores no cotidiano dessas escolas.

O desenvolvimento pretendido aponta para a liberdade; não propõe receitas ou dogmas, preconceitos ou julgamentos (credo, raça, cultura).

A instrumentalização é feita através do conhecimento, baseado na Antroposofia de Rudolf Steiner, aberto, acessível e adaptável, gerenciado pelo pensar humano[1].

As aplicações práticas da Antroposofia, especialmente nas áreas da Educação (Pedagogia Waldorf) e Saúde (Medicina Antroposófica) sustentadas por uma base epistemológica clara e consistente, propõem que o trabalho nessas áreas seja artisticamente desenhado, pois deve priorizar a individualidade[2].

Desse modo, professor e médico usariam giz e caneta como "pincéis", construindo, a partir das relações em suas praxis, um quadro específico, singular para cada aluno ou paciente. Porém, sem despregar-se do contexto social e da realidade onde organizam seu trabalho, objetivando auxiliar a capacidade do ser humano em se desenvolver como cidadão responsável, engajado, espiritualmente livre para reconhecer e decidir sobre sua missão de vida, o que, potencialmente carregaria os estados de autonomia e pertencimento, per si, protetores e promotores de saúde[3].

É possível interpretar a questão da saúde a partir de um conceito mais amplo como uma permanente conquista do ser humano, o que não inclui um estado de passividade, mas supõe um aprendizado construído durante toda a vida. A fundamentação fenomenológica da Pedagogia Waldorf parte justamente deste princípio ativante das forças cognitivas, afetivas e volitivas do sujeito, em prol de uma participação subjetiva com um engajamento integrador da experiência humana.

Saúde e educação compõem um binômio indissolúvel, cujos conceitos se entrelaçam e se subsidiam mutuamente. As várias conferências mundiais sobre Promoção de Saúde são unânimes em efetivar essa complementaridade, cujo estímulo fez surgir iniciativas na área de Educação, que culminaram nas propostas das Escolas Promotoras de Saúde[4].

A saúde pode ser considerada como um alicerce que sustenta o crescimento humano, a aprendizagem, o bem estar social e, em conseqüência, a produção econômica e a cidadania responsável. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais[5].

1 STEINER, R (2008). *A filosofia da liberdade***.** Editora Antroposófica. São Paulo, SP.

2 STEINER, R (2015). *A arte da educação III.* Editora Antroposófica. São Paulo, SP.

3 ANTONOVSKY, A (1997). *Salutogênese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit***.** Dgvt-Verlag, Tubingen.

4 ANTUNES, RCP & PERDICARIS, AAM (2010). *Prevenção do câncer.* Manoli, Barueri, SP.

5 BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro.

Educar é também humanizar, ou seja, auxiliar mudanças pessoais para o desenvolvimento de qualidades humanas específicas, que impulsionem o crescimento pessoal e social, a amplificação da consciência crítica e mudanças comportamentais. Pode e deve ocorrer de maneira formal e informal em um processo multidimensional complexo[6].

A educação pode influenciar a saúde de diversas maneiras:

- por meio de estimulação das inteligências humanas contemplando suas habilidades, agregando conhecimentos que impulsionem hábitos e estilos de vida saudáveis[7].
- ou indiretamente, como um meio pelo qual as pessoas adquirem maior controle sobre sua saúde individual ou coletiva, realizando suas aspirações e necessidades[8].

Considera-se a doença como conseqüência de isolamento ou desintegração de processos, funções ou substâncias. Ser saudável, portanto, significa integração consigo mesmo e com o mundo[9].

Segundo a Carta de Ottawa - Conferência Mundial sobre Promoção de Saúde[10]: a saúde cria-se e vivencia-se no processo da vida cotidiana: nos locais de ensino, trabalho e recreação. É resultado dos cuidados que alguém dispensa a si mesmo e aos demais, da capacidade de tomar decisões e controlar sua própria vida.

Os fatores que influenciam a saúde não dependem apenas dos indivíduos, mas das relações que determinam as condições de vida das sociedades[11].

Apesar da ênfase de pesquisas e estudos nos fenômenos patológicos, a Educação é um processo que subjaz sempre aos conceitos de Saúde, constituindo a base desse estudo, que pretende apontar o ensino Waldorf como um dos possíveis portadores dos ditames enunciados pela Salutogênese.

A SALUTOGÊNESE

A partir de estudos feitos com sobreviventes em campos de concentração que mantiveram um bom estado de saúde física e mental, apesar das condições de vida altamente estressantes nesses lugares, Antonovsky[12] desenvolveu um novo conceito de saúde – a Salutogênese. Nele, o autor relata que o ser humano precisa desenvolver, ao longo de toda vida, num aprendizado constante, as condições físicas e anímicas que o capacitem a "lidar", de maneira adequada, com situações críticas. Ele sugere um olhar não somente em direção à doença (Patogênese), mas um investimento em pesquisas sobre geração e manutenção da saúde (Salutogênese) – suas causas e caminhos, onde a educação encontra espaço e possibilidades, já que este é um processo que se faz aprendendo.

6 PEREIRA LIMA, V et al (2000). "Helth promotion, helth education and social communication in helth: specifities, interfaces and intersections". *Promotion & Education: International Journal of Helth Promotion and Education,* vol. 7, n°. 4, dezembro, Paris, pp. 8-12.

7 RAMOS, M & CHOQUE, R (2007). *La educación como determinante social de la salud en el Peru*. Ministerio Social de la Salud: OPAS, Lima.

8 TERRIS, M (1992). "Conceptos de la promoción de la salud: dualidades de la teoría de la salud pública", in: *Promoción de la salud: una antología.* Organización Panamericana de la Salud. OPAS, Washington, pp. 37-44.

9 GLOCKLER, M (2003). *Salutogênese***.** Org. Elaine Marasca Garcia da Costa. Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, São Paulo, SP.

10 WHO: World Health Organization (1986). The Ottawa charter for health promotion, Geneve.

11 DONATO, AF & ROSEMBURG, CP (2003). "Algumas ideias sobre a relação educação e comunicação no âmbito da saúde*". Saúde e Sociedade*, vol. 12, n°. 2, jul-dez, São Paulo, pp. 18-25.

12 ANTONOVSKY, A (1997). *Op. cit.*

Supõe que esses procedimentos utilizados de maneira coerente, protejam integralmente o ser humano, aqui entendido por saúde física, anímica e espiritual, o que seria responsável pelo elevado grau de resistência frente às adversidades de qualquer natureza. Antonovsky[13] inaugura uma nova concepção de saúde, convocando a comunidade acadêmica do campo da saúde a se ocupar de modo equivalente com os processos geradores de saúde (Salutogênese), da mesma forma com que a pesquisa se ocupa das questões da doença (Patogênese).

O SENSO DE COERÊNCIA

Para Antonovsky, o resultado das experiências de vida, intra e extra escolar, constituiria o Senso de Coerência, segundo ele, responsável por aquilatar a maneira de cada indivíduo responder a situações potencialmente estressoras. O senso de coerência é designado como fio condutor da Salutogênese e se compõe de 3 características: *inteligibilidade*, *manuseabilidade* e *significância*, e apresenta um paralelismo claro com a proposta de integralidade gerada pelas qualidades do Pensar (inteligibilidade) Sentir (significância) e Querer (manuseabilidade) sugeridas por Steiner e que norteiam as atividades no método Waldorf.

A compreensão holística do fenômeno humano evita a especialização estéril do conhecimento, permitindo explorações inter e transdisciplinares da posição do ser humano no mundo e na sociedade, abrangendo saúde e educação como as apresentam Antonovsky[14] e Steiner[15] respectivamente.

A PEDAGOGIA WALDORF – BASES EPISTEMOLÓGICAS

A Pedagogia Waldorf é derivada da Antroposofia, filosofia inaugurada por R. Steiner. A primeira escola Waldorf nasceu em Sttutgart – Alemanha em 1919, a pedido de Emil Mott, dono da fábrica Waldorf – Astoria, destinada aos filhos de seus funcionários.

As escolas Waldorf são constituídas por uma associação de pais e professores, sem fins lucrativos, administradas por autogestão.

Quanto ao currículo, existe uma estrutura condutora, porém cada escola tem liberdade para sua implantação e adequação. “O currículo escolar deve ser uma cópia do que se pode ler no desenvolvimento humano” [16].

Deve-se salientar que a relação professor – aluno é a base da Educação Waldorf [17]. O professor Waldorf tem uma formação específica de quatro anos nos chamados Seminários Pedagógicos Waldorf, onde recebe o conhecimento dos conceitos e práticas. Atualmente as Escolas Waldorf estão presentes nos cinco continentes, com 1064 escolas e 2000 jardins de infância (Educação Infantil), segundo a Waldorf World List, de novembro de 2014, publicada pela Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e V. No Brasil, são 84 Escolas Waldorf, distribuídas em 12 estados da federação[18].

De um modo geral, a Pedagogia Waldorf tem como meta dar suporte e promover o desenvolvimento integral saudável do ser humano, comportando as esferas corpórea, psíquica e espiritual.

13 *Ibídem.*

14 ANTONOVSKY, A (1997). *Op. cit.*

15 STEINER, R (2008). *Op. cit.*

16 STEINER, R (2014). *A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador.* Editora Antroposófica, São Paulo, SP. p.39.

17 LANZ, R (2000). *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*.7ª Edição, Editora Antroposófica, São Paulo, SP.

18 FEWB: Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Disponível em: http://www.fewb.org.br

Sabe-se que o método Waldorf é sistematizado de forma a desenvolver as características integrativas da alma humana, quais sejam: o pensar, o sentir e o querer[19].

Para Steiner, a Educação só pode ser exercida corretamente se for compreendida como sanativa: se o educador se conscientizar de que ele deve ser um sanador[20].

"A tarefa do educador, acima de tudo, é olhar profundamente para dentro do ser humano"[21].

São várias as ferramentas que dão suporte e embasam as atividades cotidianas nas escolas Waldorf. A seguir, citaremos as mais importantes, ainda que resumidamente.

QUADRIMEMBRAÇÃO E TRIMENBRAÇÃO

Para Steiner[22] o ser humano, nesse momento da evolução, possui uma *constituição quádrupla*:

- corpo físico (material) – elementos físicos / químicos – cálcio, ferro, potássio, etc.
- corpo vital (etérico) – portador da vida, dos processos como crescimento, reprodução, regeneração etc.
- corpo psíquico (anímico) – portador dos movimentos e sensações / sentimentos
- corpo espiritual (organização do eu / self) – portador da autoconsciência, capacidade de pensamento e renúncia.

A *trimembração* – Deve-se salientar que essa é considerada uma das principais reflexões de Steiner – a indicação das relações anímicas com os processos físico-corpóreos clareando a inseparabilidade dos mesmos. O termo alma, é usado para indicar essa conjunção de processos que constituem o mundo interno, representados pelas forças do Pensar, Sentir e Querer nos seres humanos. Essa tríade, segundo Steiner, deve ser igualmente estimulada para que a educação seja desenvolvida em paralelo com a saúde, por isso é a base que compõe o sistema educacional Waldorf. O âmbito psíquico é considerado em sua inter-relação com o corpo (a vitalidade, a fisiologia do corpo humano), desse modo, as três atividades anímicas (pensar, sentir e querer) possuem uma influência correspondente em diferentes sistemas fisiológicos. Para Steiner[23], são admitidas novas formas de se localizarem as três atividades:

PENSAR é um fenômeno que se apresenta, a partir do cérebro humano, em concomitância com os órgãos sensoriais, que geram percepções e representações a respeito de conteúdos, configurando um sistema fisiológico – denominado *Sistema Neurosensorial* localizado essencialmente no pólo superior (cabeça).

SENTIR é a manifestação de sentimentos, desejos, emoções, sensações e instintos – localizado na região média – o tórax – denominado *Sistema R*ítmico, pois, fisiologicamente, está representado pelos dois órgãos rítmicos que habitam essa região: coração e pulmões.

QUERER é a base do processo da volição – engloba o metabolismo (processos geradores) que tem sua maior expressão nos órgãos metabólicos do abdômen e dos membros, assim chamado pólo inferior, constituindo o *Sistema Metabólico Motor*.

19 STEINER, R (2013). *A prática pedagógica. Educar segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.* Editora Antroposófica, São Paulo, SP.

20 *Ibidem.*

21 STEINER, R (2014). *Op. cit.,* p.31.

22 STEINER, R (2013). *Op. cit.*

23 *Ibídem.*

Essas três atividades, apesar de presentes desde o nascimento, ganham desenvolvimentos específicos no decorrer da vida, da biografia de cada indivíduo.

O DESENVOLVIMENTO BIOGRÁFICO-SETÊNIOS

A maioria dos seres vivos percorre uma relação com o tempo, que rege seu nascimento, crescimento, envelhecimento e morte.

Na Pedagogia Waldorf, o aprendizado percorre uma prontidão segundo o Pensar, Sentir e Querer, que são respeitados conforme o desenvolvimento biográfico da criança, oferecendo-se, em cada fase do seu desenvolvimento, o que lhe é pertinente[24].

Por isso, Steiner chama a atenção sobre esse importante aspecto: "devemos ter bem consciente que o ser humano requer, em cada idade, algo bem definido; se lhe dermos outra coisa, ele reagirá de modo desfavorável ao seu desenvolvimento"[25].

Sabe-se que, a cada sete anos (setênios), novas habilidades físicas e anímicas, estruturam e organizam o desenvolvimento corpóreo e psíquico[26]. Conhecer o desenvolvimento de cada setênio, propicia ao educador um importante subsídio na adequação de atividades e conteúdos contribuindo para um desenvolvimento saudável[27]. Simplificadamente, o primeiro setênio culmina com a troca dos dentes em torno dos 7 anos; aos 14 anos observa-se a consolidação da puberdade, sendo o início da maioridade aos 21 anos e assim sucessivamente. Pode-se dizer que dos 0 - 21 anos acontece o período da educação; dos 21 - 42 anos seria o período da auto-educação e dos 42 anos em diante, o período do autodesenvolvimento.

Faz-se mister, portanto, conhecer profundamente o desenvolvimento infantil, desde seus primórdios, pois torna-se fundamental na adaptação dos conteúdos.

O ANADAR, FALAR E PENSAR

A Teoria da Metamorfose de Goethe na qual Steiner se baseou para compor sua antropologia, diz que em cada fase da evolução, encontra-se a presença metamorfoseada das fases anteriores[28].

Assim acontecem as fases evolutivas do Andar, Falar e Pensar que são interdependentes: o pensar seria o coroamento de um bom desenvolvimento das duas fases anteriores – o falar e o andar. O cuidado de não se acelerar ou "instrumentalizar" a primeira fase (Andar) e de se assumir a riqueza da língua materna (Falar) traria clareza e fluidez ao desenvolvimento do pensar[29].

Para Steiner, essa tríade de acontecimentos segue um movimento temporal que influencia e predetermina a fase subseqüente, além de compor características que pertencem unicamente ao reino humano.

Esse conhecimento municia pais e professores na condução sadia dessas etapas.

24 BURKHARD, G (2014). *A biografia humana.* Org. Elaine Marasca Garcia da Costa, Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, São Paulo, SP.

25 STEINER, R (1996). *A arte da educação II*. Editora Antroposófica, São Paulo, SP. p. 11.

26 STEINER, R (1907). *A educação da criança do ponto de vista da ciência espiritual.* GA 34, Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

27 SCHAD, W (1998). *A mudança na puberdade: processos vitais e nascimento anímico*, Federação das Escolas Waldorf, São Paulo.

28 GOETHE, JW (1997). *A metamorfose das plantas.* 3ª Edição, Editora Antroposófica, São Paulo, SP.

29 LIEVEGOED, B (1996). *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência.* 2ª Edição, Editora Antroposófica, São Paulo, SP.

OS TEMPERAMENTOS

É prática comum nas Escolas Waldorf que o professor aprenda a "ler" o temperamento dos alunos. Temperamentos são características relacionadas ao "tempero" dos elementos: terra, água, ar e fogo na constituição humana, conhecidos desde os gregos, que conferem especificidades aos modos de ver e viver o mundo[30].

Steiner retoma o conceito para oferecer uma compreensão didática dos modos diversos de ação e reação que cada temperamento apresenta, oferecendo a cada situação, a atitude pedagógica harmonizadora para cada temperamento: coléricos (fogo); fleumáticos (água); melancólicos (terra); sanguíneos (ar).

Apesar da singularidade de cada ser humano, sua constituição física e anímica pode ser agrupada nestas quatro categorias[31]. Esse conhecimento se constitui em preciosa ferramenta aos professores, que podem evitar incompreensões em sala de aula, sobre atitudes características apresentadas pelos diversos temperamentos, evitando juízos incorretos e instruindo o convívio com a diversidade.

OS 12 SENTIDOS

Os sentidos são janelas de comunicação entre o mundo externo e o mundo interno dos indivíduos, modulando a qualidade das atividades do Pensar, Sentir e Querer.

Comandados pelo sistema nervoso, os sentidos informam, paralelamente ao seu desenvolvimento, que o ser humano vai se tornando, passo a passo, um cidadão do mundo, por meio das percepções introjetadas pela via sensorial[32].

Para Steiner, são 12 as modalidades atribuídas aos sentidos[33].

- São quatro sentidos básicos ou corpóreos (relação corporal): sentido do tato, sentido vital (ou visceral), sentido do movimento (ou propriocepção) e sentido do equilíbrio[34].
- Quatro sentidos intermediários (relação com sentimentos ou sensações): sentido do olfato, sentido do paladar, sentido da visão e sentido calórico[35].
- Quatro sentidos superiores ou do conhecimento (relação com a essência): sentido da audição, sentido da palavra (ou som), sentido do pensamento (conceitos), sentido do EU - perceber o EU do outro[36].

"Aprender com todos os sentidos significa uma diferenciação em 12 variações de relação com o mundo, formando uma base para a saúde física e anímica[37]."

30 GLAS, N (1998). *A face revela o homem, II: os temperamentos*. 3ª Edição, Editora Antroposófica, São Paulo, SP.

31 STEINER, R (2013). *Op. cit.*

32 MARASCA, E (2015). "Os Doze Sentidos". *Revista Humanum*, vol.3, LUAAMA, São Paulo, SP. pp. 28-30.

33 STEINER, R (1997). *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. Editora Antroposófica, São Paulo, SP.

34 *Ibíd.*, p.9.

35 *Ibíd.*, p.12.

36 *Ibíd.*, p.14.

37 MARTI, T (2003). "Uma pedagogia que promove saúd*". Periódico,* n°.11, Federação das Escolas Waldorf no Brasil, São Paulo, SP. p.11.

ARTE

A arte, na Pedagogia Waldorf refere-se, primeiramente, ao próprio método pedagógico – a arte da educação.

É o próprio método que se revela artístico, à medida que se apresenta de forma viva, moldando-se às situações com a maior originalidade possível – um processo sempre criativo, que se vale da fantasia, da poesia, das lendas, das cores e formas, como preparo para os processos cognitivos.

A função da arte na Pedagogia Waldorf, é promover um caminho para o desenvolvimento da imaginação e o estímulo da fantasia, fortes aliados da formação da criatividade.

Para se trabalhar com processos artísticos, há que se considerar um "respirar oscilante" entre o Pensar (sistema neurosensorial), o Querer (sistema metabólico locomotor) e a ponte que une os dois primeiros: o Sentir (sistema rítmico localizado na região do meio – o tórax onde se encontram pulmões e coração). Evidencia-se aí o equilíbrio rítmico entre Pensar, Sentir e Querer, modulados pela arte.

Para Steiner, é especialmente nos anos do Ensino Fundamental e Medio, que o desenvolvimento humano se abre para o cultivo da sensibilidade, propiciando a aquisição de um equilíbrio entre as forças da fantasia e criatividade, com as forças da razão.

Diz ele que, a arte é o campo de ação de médicos e professores – tanto o curar como o educar, são manifestos como processos artísticos. A arte de educar, segundo a proposta de Rudolf Steiner, pode acontecer numa perspectiva de saúde, assumindo um caráter salutogênico[38].

O RITMO

O ritmo é a "pedra de toque" da Pedagogia Waldorf.

Ritmo é ordem no tempo e, por isso, determinante para todos os processos saudáveis, pois ordena a grande maioria dos processos vitais. O ritmo é constituído de movimento e pausa. Distúrbios do ritmo, de um modo geral, são geradores de doença[39].

Para os professores da Pedagogia Waldorf, há uma firme orientação no sentido da organização de certos ritmos. Na cultura pós-moderna, onde imperam orientações multifacetadas, a valorização dos ritmos de vida, significa um elo com as modalidades ancestrais da relação do ser humano com a natureza.

Dormir (sono) e acordar (vigília); fazer (atividade) e descanso (pausa); a estrutura da aula, da semana, das festas do ano, são processos sempre observados, pois ordenam o Sistema Rítmico (Sentir), que tem caráter de mediador, sanador[40].

A ritmologia aponta para uma psico-fisiologia do desenvolvimento, considerada essencial no trabalho pedagógico, para a vitalidade da criança[41].

38 *Ibídem.*

39 HILDEBRANDT, G; MOSER, M & LEHOFER, M (1998). *Chronobiologie und Chronomedizin: Biologische Rhythmen; medizinische Konsequenzen*. Hippokrates-Verlag Stuttgart..

40 STEINER, R (2013). *Op. cit.*

41 MARTI, T (2003). *Op. cit.*

A PRÁTICA- "O FAZER"

A atividade prática – o fazer, impulsionado pelo Querer (vontade) está presente no cotidiano dos 12 anos das Escolas Waldorf. Sempre de acordo com o desenvolvimento físico, anímico e espiritual, os alunos percorrem disciplinas práticas, com o mesmo rigor de qualquer outra: jardinagem, tricô, crochê, trabalhos em madeira, argila, feitura do pão, construção de pequenas casas, de fornos, euritmia, educação física, etc., o que, além de contribuir com o aprendizado da autonomia, propicia o respeito a quem "faz" e o despertar de habilidades que possam indicar futuras profissões.

Essas são algumas das ferramentas à disposição dos professores Waldorf para construírem suas atividades visando a saúde dos educandos.

PEDAGOGIA WALDORF E SALUTOGÊNESE

Pode-se dizer que os fundamentos básicos da Pedagogia Waldorf, se "espelham" nos fundamentos da Salutogênese, evidenciados pelo seu fio condutor – O Senso de Coerência - Sense of Coherence (SOC). O SOC se compõe de 3 características: inteligibilidade, manuseabilidade e significância, que encontram conformidade nas 3 atividades guias do Método Pedagógico Waldorf: o Pensar, o Querer, o Sentir:

- Inteligibilidade (compreensibilidade) – PENSAR
- Manuseabilidade (fazer, habilidade) – QUERER
- Significância (faz sentido, significado) – SENTIR

Nos dois modelos, a proposta é auxiliar o ser humano, num desenvolvimento integral, a construir uma visão de mundo, onde o indivíduo encontre significado, compreensão e identificação de habilidades, processos essenciais, que dão suporte à manutenção e promoção de saúde.

Esta premissa nos levou a focar as atividades dos professores Waldorf em sala de aula, como ponto de partida para se estudar se, a partir de suas atitudes, suportadas pelas ferramentas fornecidas pelo método Waldorf, evitando ou desviando potenciais estressores, primeiros detonadores de doenças, segundo Antonovsky [42], se criaria um ambiente potencialmente saudável repercutindo em promoção de saúde dos educandos.

Para a Pedagogia Waldorf: "Aquilo que fazemos com a criança, não o fazemos apenas para o momento, mas sim para toda vida"[43].

Vários estudos apontam que ex-alunos Waldorf têm menor incidência de algumas doenças. Um estudo de 2014, em Berlin, na Alemanha, evidencia a baixa incidência de doenças crônicas (como diabetes, hipertensão, doenças reumáticas e depressão) em ex-alunos Waldorf, (-30%), comparados com ex-alunos de escolas tradicionais.

As pessoas estão cada vez menos motivadas, adoecendo mais, principalmente de doenças crônicas[44].

Há uma projeção da Organização Mundial de Saúde para 2100 sobre o adoecimento da população mundial: se esta perspectiva não se alterar, seremos 20% de pessoas no mundo em condições saudáveis para assumir um trabalho, enquanto 80% dependerá de assistência social – sociedade 20/80[45].

42 ANTONOVSKY, A (1997). *Op. cit.*

43 STEINER, R (2013). *Op. cit.*

44 HUECK, C (2014). *Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen*. Blickpunkt Nr. 10, Bund der Freien Waldorfschulen. Berlim.

45 WHO: World Health Organizaton (1997). *The world health report 1997*- conquering suffering, enriching humanity.

A Salutogênese, nesse sentido, se mostra como um caminho cada vez mais apropriado e necessário[46].

A partir daí pode-se imaginar um despertar para o novo conceito de saúde – a Salutogênese, impulsionando fazeres e práticas, inclusive com repercussão na educação e na economia. Segundo Nefiodow[47], o 6º Ciclo da Economia proposto por Kondratieff (Der sechste Kondratieff) estará vinculado à promoção e manutenção da saúde e suas derivações[48], projetando a necessidade de aprendizados que impulsionem atitudes geradoras e promotoras de saúde.

A PROMOÇÃO DE SAÚDE

O movimento de prevenção de saúde na medida em que se constituiu em um esforço para se antecipar à doença, poupando energia e custos econômicos e psicológicos do tratamento, representou um importante passo na direção de se entender a natureza da doença. Porém, a prevenção tem alcance limitado. Por isso, é preciso distinguir promoção de saúde e prevenção de saúde, que não são sinônimos[49].

Assim sendo, tanto no âmbito individual como no coletivo, o termo prevenção deve ser reservado para toda medida que, tomada antes do surgimento ou agravamento de uma dada condição mórbida ou de um conjunto delas, vise afastar a doença do indivíduo, para que tal condição não se manifeste (ou tenha diminuída a sua possibilidade de ocorrência) ou se manifeste de forma menos grave ou mais branda.

A promoção de saúde se caracteriza por uma intervenção, ou um conjunto de ações que teriam como meta ideal, a eliminação permanente ou, pelo menos, mais duradoura de doença, porque buscariam atingir as suas causas básicas, e não apenas evitar que as doenças se manifestem nos indivíduos ou nas coletividades[50].

O conceito de promoção de saúde também se encontra vinculado às intervenções voltadas a determinantes como eliminação da pobreza, reconhecimento dos direitos econômicos e sociais da população, justiça social e suporte social. Constitui-se como produção conceitual, metodológica, e instrumental, cujos pilares são a complexidade do conceito de saúde, a discussão sobre qualidade de vida, o pressuposto de que a solução dos problemas está no potencial de mobilização e participação efetiva do indivíduo e da sociedade[51].

A luta por saúde equivale à melhoria da qualidade de vida e deve estar presente nas principais estratégias de promoção à saúde[52].

46 HUECK, C (2014). *Op. cit.*

47 NEFIODOW, LA (2001). *Der sechste Kondratieff.* Wegezur Produktivitat und Vollbeschaftingim Zeitalter der Information, Rhein-Sieg Verlag, Bonn.

48 *Ibídem.*

49 NUTBEAM, D; SMITH, C & CATFORD, J (1996). "Evaluation in health education: a revies of progress, possibilities and problems". In: *Pan-American Health Organization. Health promotion: an anthology*. Scientific Publication 557, Paho – Who, Washington, pp. 165-74.

50 LEFEVRE, F& LEFEVRE, AMC (2004). *Promoção de saúde – a negação da negação.* Vieira & lent, Rio de Janeiro.

51 PEDROSA, JIS (2006). "Promoção de saúde e educação na saúde", In: CASTRO, A & MALO (2006). MS: *SUS: ressignificando a promoção da saúde*, HUCITEC: OPAS, São Paulo. pp. 77-95.

52 HEIDMANN, ITS (2006). Buss et al. "Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções". *Texto Contexto - Enfermagem*, vol. 15, n°. 2, abr./jul. 2006, Florianópolis, pp. 352-358.

Não por acaso, iniciativas baseadas nas conclusões das diversas conferências sobre promoção de saúde, foram sendo incorporadas e colocadas em prática na área da educação, objetivando a criação de ambientes saudáveis – surgiram assim as "Cidades Saudáveis" e as "Escolas Promotoras de Saúde"[53].

A rigor, a Promoção de Saúde distribui-se nas vivências pedagógicas cotidianas nas Escolas Waldorf em todos os seus âmbitos. O próprio método pedagógico é especialmente pensado e sistematizado neste sentido, segundo afirma Steiner. Não se trata de combater doenças unicamente. A geração, manutenção e promoção da saúde vai muito além. Há que se pensar a escola e o ensino de forma abrangente e capacitar todos os envolvidos no processo, especialmente a comunidade docente.

Logicamente, não podemos afirmar que o Método Pedagógico Waldorf seja o único a ser pensado no sentido de um desenvolvimento integral da pessoa, o que, potencialmente, pode colaborar com a promoção de saúde. Porém, como já aqui se expôs, o objetivo é apresentar especificamente esse método, por ter sido ele concebido, teórica e praticamente, com a finalidade de um desenvolvimento saudável de seus educandos, configurando-se, nos termos propostos, como uma possibilidade de preencher os requisitos para ser apresentado como potencial estruturador de escolas que podem ser consideradas promotoras de saúde.

A PESQUISA

Trabalhando na área de saúde como médica, assumindo a ampliação do conhecimento trazido pela Antroposofia e conhecendo os conceitos de Pedagogia Waldorf e Salutogênese, sentimos a necessidade de verificar, empiricamente (in loco) as atividades do professor Waldorf com vistas a demonstrar se, por meio da aplicação dos elementos constituintes desse sistema pedagógico, haveria uma congruência com as metas de geração e promoção de saúde, conforme as propostas da Salutogênese.

METODOLOGÍA

Trata-se de pesquisa teórico-exploratória com abordagem qualitativa, onde foram utilizados:

a) observações do cotidiano de professores do Ensino Fundamental nas Escolas Waldorf no Brasil e na Alemanha; b) entrevistas com os respectivos professores.

O foco da pesquisa é a observação do professor em atividades no cotidiano escolar, dirigidas à aplicação das ferramentas que compõem o método Waldorf, especialmente relacionadas às questões do Pensar, Sentir e Querer.

Objetivos – após apresentar os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf e suas interfaces com a Promoção de Saúde, examinar as observações e entrevistas com professores Waldorf do Ensino Fundamental de escolas Waldorf, verificando suas motivações para atuar com o método e suas concepções de Saúde e Educação. Compreender como o desenvolvimento das atividades vivenciadas no cotidiano das escolas Waldorf, voltadas ao desenvolvimento do Pensar, Sentir e Querer, podem ser consideradas, potencialmente salutogênicas.

Universo da pesquisa – nove professores Waldorf do Ensino Fundamental no Brasil (Ribeirão Preto) e na Alemanha (Berlim).

53 PELICIONI, MCF & TORRES, AL (1999). *A Escola Promotora de Saúde. Faculdade de Saúde Pública.* Universidade de São Paulo. Série Monográfica, n°. 12. Eixo Promoção de Saúde. São Paulo, disponível em: http://dspace.fsp.usp.br/xmlui/bitstream/handle/bdfsp/647/pel001.pdf?sequence=1.

A Alemanha foi escolhida por ser o berço da Pedagogia Waldorf onde Rudolf Steiner morou e trabalhou por muitos anos. Em Berlim tivemos apoio acadêmico da Alice Solomon Hochschule ASH – Berlin, universidade parceira da UNISO – Universidade de Sorocaba.

No Brasil, as visitas para observações e entrevistas na Escola Waldorf de Ribeirão Preto (com 430 alunos) somaram 21 dias de trabalho, totalizando 105h em campo. Na Alemanha, o trabalho de observações e entrevistas aconteceu em duas Escolas Waldorf de Berlim: Freie Waldorfschule Berlin – Mitte (com 592 alunos) e Freie Waldorfschule Kreuzberg (com 754 alunos) em 25 dias, num total de 100 h em campo.

Ainda em Berlim, tivemos oportunidade de, juntamente com os professores que nos davam o apoio acadêmico na ASH – Berlin (Profas. Dras. Theda Borde e Bettina Völter) visitarmos centros de pesquisas em educação (Kinderforscherzentrum Helleum) e saúde (Hospital e Universidade Charité; Hospital Havelhöhe) onde participamos de várias atividades e discussões relacionadas aos temas da pesquisa, que constam do Certificado de Projeto de Pesquisa Internacional que nos foi conferido pela ASH – Berlin, ao final do período de trabalho que se iniciou em 31 de maio de 2016 e terminou em 20 de julho de 2016.

Ao todo foram 9 sujeitos da pesquisa: 5 no Brasil, 4 na Alemanha, com média de idade de 50,4 anos e 16,6 anos de trabalho com a Pedagogia Waldorf.

As entrevistas e observações seguiram um protocolo sugerido por Rosenthal[54].

Para as entrevistas foram feitas questões abertas sobre:

a. Como o professor chegou à Pedagogia Waldorf?
b. O que significava Educação para o professor?
c. O que significava Saúde para o professor?

As entrevistas eram feitas após as observações que duravam o período da aula observada, sendo no mínimo 2 vezes e no máximo 4 vezes, guiado pelo critério de saturação[55].

Para as análises e interpretações está sendo utilizado o Paradigma Indiciário de Ginzburg[56] ainda em andamento.

Busca-se com essa abordagem, indícios que apontem, na atuação do professor Waldorf, um caminho rumo à geração e promoção de saúde.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A Pedagogia Waldorf certamente não é a única com possibilidades de abranger um desenvolvimento integral. Aprendizagem pode se dar por meio de inúmeros princípios teóricos que regimentam as atuações docentes. Porém, não se pode desconsiderar a complexidade do processo educativo e a multidimensionalidade dos seres humanos em seu desenvolvimento[57].

A Educação Waldorf, com sua abrangência, não só como ensino geral, mas por conjugar a abordagem voltada à promoção de saúde, organizando os ritmos das aulas e, respeitando prontidões e

54 ROSENTHAL, G (2014). *Pesquisa Social Interpretativa: uma introdução*. 5.ed. Edipucrs. Porto Alegre.

55 DESLANDES, SF (2012). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Org: Cecília de Souza Minayo, Ed Vozes, Petrópolis.

56 GINZBURG, C (1989). *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Editora Cia. das Letras, São Paulo.

57 ARAÚJO, UF (2000). "Escola, democracia e a construção de personalidades morais", *Revista Educação e Pesquisa,* vol. 26, n°. 2, jul./dez, São Paulo, pp. 91-107.

individualidades, tendo a arte como sua anfitriã, desponta como possibilidade para se criar um alicerce para a saúde.

Apesar de não se ter finalizado todas as análises da pesquisa, com base nos dados já computados das observações e entrevistas se poderia depreender:

a. O professor Waldorf é verdadeiramente interessado e comprometido com o método pedagógico e especialmente com seus alunos.
b. Observa-se eficácia no cumprimento ao método durante as aulas, porém não se percebe um "engessamento", ou seja, cada professor, segundo sua cosmovisão e temperamento, aborda criativamente os conteúdos para os diferentes contextos em sala, o que corrobora a característica de liberdade do professor Waldorf.
c. Os professores são, na grande maioria, bem preparados tecnicamente, ou seja, dominam os conteúdos e os apresentam com clareza respeitando a metodologia, os ritmos e a prontidão dos alunos, pautados no Pensar / Sentir / Querer, concorrendo para a proposta do desenvolvimento saudável.
d. O excesso de trabalho de professores Waldorf, apesar de já ser tema de discussão no próprio meio, é, de certa maneira, preocupante, já que poderia influenciar diretamente o desenvolvimento dos educandos, inclusive no quesito saúde.
e. Outra crítica apontada nas entrevistas e que merece revisão dos colegiados e instituições responsáveis, é o fato de ocorrer um certo isolamento no que se refere àquilo que se produz na área da Educação fora dos muros da Pedagogia Waldorf. Salutar seria uma maior abertura para trocas nos dois sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, um método pedagógico que prepara seus professores para, além dos conteúdos, conhecer profundamente o desenvolvimento humano, criar maneiras de apresentar o mundo com atividades e experiências vivas que encontrem eco na prática cotidiana, ou seja, na realidade do seu contexto, respeitando as idades e os ritmos que lhes são adequados, integralizando, sem dissociações, as atividades do Pensar, Sentir e Querer, tende a desenvolver, nos educandos, um forte Senso de Coerência, o que, segundo Antonovsky [58] não protege de tudo e de todos, mas, indicaria um impulso para uma "mobilização ativa" frente a potenciais estressores.

Por ora, poder-se-ia inferir, que a sistematização da Pedagogia Waldorf que conduz as atividades docentes, conjugando uma abrangência integralizadora nos termos apresentados, serve como luva na proposta de Antonovsky, a Salutogênese. Novas pesquisas estão sendo desenvolvidas na mesma direção, o que confirma as prováveis relações[59].

Esse estudo, por conter dois conceitos relativamente novos, pretende ainda estimular o interesse de outros pesquisadores a se aprofundarem no desenvolvimento de novas abordagens sobre saúde e educação, pilares que sustentam o crescimento humano, o bem-estar, o engajamento social e político, rumo à cidadania responsável e à qualidade de vida.

Por fim, vale destacar a fala de um dos professores entrevistados durante a pesquisa numa Escola Waldorf em Berlim: o professor fez uma observação que, em nossa opinião resume toda a proposição da

58 ANTONOVSKY, A (1997). *Op. cit.*

59 SOBO, EJ (2014). *Salutogenic Education?. Movement and Whole Child Health in a Waldorf(Steiner) School.* Medical anthropology quarterly, Florida.

pesquisa: disse ele: “Amor é muito importante no trato com alunos, e é premissa da Pedagogia Waldorf, mas isso se pode conseguir em outros métodos pedagógicos; o método pedagógico Waldorf nos dá ‘ferramentas’ que nos auxiliam construir um forte alicerce na formação dos alunos – é uma educação para ensinar os corpos a serem saudáveis”.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, n°. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.111-122
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Miradas da viagem de um pesquisador conversador no cotidiano

Views of the trip of a talkativeresearcher in a day-to-day life

Miradas del viaje de un investigador conversador en lo cotidiano

Eder PROENÇA

Universidade de Sorocaba (UNISO), Brasil.

RESUMO

O texto traz narrativas das experiências vividas no doutorado sanduíche realizado na Universidade Autônoma de Barcelona, em Barcelona, Espanha, entre abril e setembro de 2015. Sob a orientação do professor Lupicínio Iñiguez-Rueda, do Departamento de Psicologia Social, buscou-se criar tessituras com professores pesquisadores espanhóis e portugueses que investigam temas como gênero, sexualidade, feminismo e educação. O método empregado para a pesquisa é o do pesquisador conversador no cotidiano (SPINK, 2008), e faz uso do diário de bordo para compor as narrativas da viagem marcada por experiências que atravessam a trajetória de atuação política e cidadã de cada um dos envolvidos.

Palavras-Chave: Conversas do Cotidiano; Diário de Bordo; Narrativas.

ABSTRACT

The text provides narratives of the experiences lived abroad during the period of the doctorate held at the Autonomous University of Barcelona, in Barcelona, Spain, between April and September of 2015.It has been created a texture of connection with the Spanish and Portuguese research professors who investigate themes such as gender, sexuality, feminism and education under the supervision of Professor Lupicínio Iñiguez-Rueda from the Department of Social Psychology. The method applied for the research is the talkative researcher in a day-to-day life (SPINK, 2008), and it uses the logbook to write the journey marked by experiences that cross the path ofthe political and citizen action of each person involved.

Keywords: Day-to-day Talks; Logbook; Narratives.

RESUMEN

El texto presenta narraciones de las experiencias vividas durante una estancia de investigación del doctorado realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, entre abril y setiembre de 2015. Con orientación del maestro Lupicínio Iñiguez-Rueda, del Departamento de Psicología Social, se buscó crear redes con maestros investigadores españoles y portugueses que investigan temas como género, sexualidad, feminismo y educación. El método empleado para la investigación es el del investigador conversador en lo cotidiano (SPINK, 2008), y hace uso del diario de a bordo para componer las narraciones del viaje marcadas por las experiencias que cruzan la trayectoria de actuación política e ciudadana de cada uno de los involucrados.

Palavras Clave: Conversaciones del Cotidiano; Diário de a Bordo; Narraciones.

Recibido: 27-07-2017 ● Aceptado: 28-08-2017

SOROCABA –SP- BRASIL: PREPARAÇÃO PARA A VIAGEM, ESCRITA E RESISTÊNCIA

Em meados de 2014, em uma das conversas com o professor Marcos Reigota, meu orientador no doutorado em educação na Universidade de Sorocaba, sugeriu a possibilidade de realizar um período de estágio no Rio de Janeiro, Recife ou Rio Grande do Sul. Em um segundo encontro, cogitou-se, inclusive, que poderia ser em outro país, como Chile, México, Estados Unidos, Alemanha ou Espanha, sendo este último país o escolhido.

Busquei as informações do que necessitava para solicitar a bolsa ao Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PSDE/Capes), tendo como orientador o professor Lupicinio Iñiguez-Rueda[1], da Universidade Autônoma de Barcelona, em Barcelona, Espanha.

Com todos os documentos em mãos, enviei o pedido ao PSDE/Capes no final de 2014, para que a viagem ocorresse a partir do mês de fevereiro de 2015. Nesse ínterim, houve o contratempo de indeferimento de meu pedido de licença sem remuneração à Secretaria de Educação de Sorocaba, com a alegação de que o Ministério Público havia indicado que não deveriam ocorrer novos contratados para assumir cargos vagos.

Foi um período estressante até conseguir o direito de usufruir do benefício presente no regimento do funcionalismo público de Sorocaba, foi preciso procurar diretamente o prefeito da cidade, após ter feito uma campanha que mobilizou grande parte dos meus amigos da rede social do Facebook e muitos professores pesquisadores ligados ao professor Marcos Reigota, que me apoiou ao longo de todo o percurso.

Escrevi uma carta para enviar a um dos jornais locais para expor a questão, mas acabei publicando-a também em minha página do Facebook, conquistando muitos apoiadores.

> Sonhou em continuar rolando e chegar ao doutorado em educação – a pedra é teimosa, não para. Interessa a ele a educação como possibilidade de ampliar o sentido de cidadania. A ideia da pesquisa, na época, era fuçar o que está nas margens da educação, que ninguém dá valor, ou sequer olha e ouve.
>
> Mas quer ir mais longe: uma bolsa de estudos de seis meses no exterior. Seria possível? Sim, com o apoio de seu orientador, que o põe em contato com um professor da Universidade Autônoma de Barcelona. E o nosso personagem corre atrás, se informa, escreve, pede ajuda e conquista o benefício.
>
> Rolar é preciso: oxigena as ideias, aguça os sentidos, possibilita novas criações. Porém, quando tudo está pronto para sua partida, a burocracia, aquela que mais atrapalha do que ajuda, resolve que não é hora. A Promotoria de Justiça orienta que a Secretaria de Educação não contrate mais substitutos para os cargos vagos, garantindo a obediência à lei de responsabilidade fiscal.
>
> Então, a pedra deve estacionar, é o que querem seus superiores que não conseguem vislumbrar que o ganho desse movimento não é apenas individual? Trata-se de uma conquista coletiva, fruto de um processo construído cotidianamente no chão da escola, com esforço, diálogo, estudo e trabalho. Aquilo que mais deveria importar escapava ao olhar[2].

No começo de abril tinha início a maior e mais intensa experiência da minha existência até o momento.

1 Encontrei o professor Lupicinio Iñiguez-Rueda, por sugestão de Marcos Reigota, em outubro de 2014, em São Paulo, no período em que ele desenvolvia uma pesquisa sobre mobilidade feminina com moradoras do Jardim Ângela, Zona Sul de São Paulo, em parceria com a PUCSP e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

2 PROENÇA, E (2015). "Pedra que teima em rola". Facebook, Sorocaba. Disponível em: <https://www.facebook.com/eder.proenca.1/posts/805327986228492>. Acesso em: 05 set 2017.

Na despedida realizada pela equipe da escola em que trabalho, recebi um presente cuja importância é incalculável: uma mala cheia de cartas escritas pelas crianças da escola, e como não pude ler todas, levei parte delas na bagagem, e li durante a viagem. Eram cartas repletas de desenhos e palavras carinhosas que mereciam ser respondidas, como não seria possível responder uma por uma, resolvi utilizar o caderno que levei para ser meu diário de bordo e escrever uma carta que enviaria posteriormente para a escola.

Iniciava ali o registro de minhas impressões sobre a viagem; acontecimentos e experiências que me atravessariam nos seis meses seguintes. O diário de bordo seria uma companhia presente em todas as minhas andanças, cuidando para assegurar o que Peter Spink[3] aponta em "O pesquisador conversador no cotidiano": prestar atenção nos acasos diários, nas conversas dentro do metrô, à mesa do bar, numa caminhada pela cidade. O intuito era me tornar parte da própria pesquisa, não como mero observador ou como pesquisador participante, mas abrindo-me ao que se passa nos micro lugares.

> Os micro lugares e seus diferentes horizontes são produtos e produtores de vários processos sociais e identitários: nós, eles, os temas a serem debatidos, com quem conversamos, como e onde vivemos. Denso, o cotidiano se compõe de milhares de micro-lugares; não é um contexto eventual ou um ambiente visto como pano de fundo. Os micro lugares, tal como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim.
>
> Virar as costas para o cotidiano é abrir mão da possibilidade de uma inserção mais caótica no mundo das ações sociais; uma inserção ordinária e corriqueira – diferente da daquela do especialista e do observador imparcial[4].

No avião, fragmentos do primeiro registro.

> *[...] estou no avião, como aqueles que muitos de vocês desenharam nas cartas que me mandaram. Trouxe várias comigo. São lindas!*
>
> *Até recebê-las, eu nem imaginava que todos vocês eram artistas! Já sabia da inteligência e de como vocês aprender direitinho nas aulas, pois são dedicados. Mas a cada desenho ou escrita lidos me provou que, afinal, nossa escola não é uma escola qualquer. Nós vivemos arte e poesia! E isso é algo fenomenal!*
>
> *Já estou sentindo saudades de vocês, dos abraços que recebia, das histórias que me contavam, do bom dia ou boa tarde com esse sorriso lindo que vocês davam ao passar pela minha sala e do barulho da escola durante os intervalos.*
>
> *A viagem está sendo uma delícia, também, pudera, essas cartas são ótimas companhias [...] E sabe, vou contar um segredo para vocês: logo, logo vocês crescem e eu tenho certeza, se quiserem, vão viajar num avião como esse em que estou e bater as próprias asas, conquistando seus sonhos que, provavelmente, serão muito maiores que esse meu[5].*

Realizava minha primeira viagem para fora do país sozinho, muitas expectativas, ansiedade e até o medo me faziam companhia, mas por pouco tempo, pois, na escala realizada em Madri, conheci a Nelly, uma brasileira de Porto Ferreira, interior de São Paulo, que ia para Roma, na Itália, assistir a irmã que

3 SPINK, PK (2008). "O pesquisador conversador no cotidiano", *Revista Psicologia & Sociedade*. Edição Especial, Porto Alegre, pp. 70-77.

4 *Ibídem,* p. 71.

5 PROENÇA, E (2015a). *Diário de bordo*, voando, 02 abr.

passaria por uma cirurgia. Nelly tinha um pequeno comércio numa cidade do Uruguai, onde vive a mais de vinte anos. Lá ela se casou, teve um filho e se separou.

> *Nesse breve instante, abertura e doação, falamos de coisas da vida: família, política, animal de estimação (não paro de pensar no Nero, meu cachorro que ficou – quero que ele fique bem) e, claro, educação.*
>
> *Quando lhe contei que era diretor de escola, minhas raízes e qual o objetivo da viagem, ela de pronto me falou: "percebo que você ama o que faz, parabéns, sua profissão é linda", e contou sobre suas percepções sobre o ensino no Uruguai*[6]*.*

BARCELONA-ESPAÑA: A CHEGADA, O OLHAR VIAJANTE E MAIS ESCRITAS

Quando desembarquei no Aeroporto de El Prat, na sexta-feira santa, feriado nacional, já sabia para onde me dirigir, no intuito de pegar o trem para chegar à cidade de Barcelona. Minha ideia de gastar o mínimo possível persistia, assim, táxi sempre esteve fora de questão para os deslocamentos necessários. Foi uma aventura interessante, um exercício de entender a lógica dos transportes, tentativas de familiarização com a língua e, no final, tudo deu certo: antes do horário de *chek in*, estava entrando no Arc House Barcelona, um hostel que havia reservado, próximo ao Arco do Triunfo.

> *Foi uma viagem chegar do aeroporto ao hostel onde estou instalado, provisoriamente - desde comprar o bilhete para o trem, onde descer, que conexão fazer no metrô, até a entrada no hostel –, que na verdade é um apartamento adaptado e não há espaços de convívio, onde se possa sentar para ler e escrever. Porém, há tranquilidade, a cama é boa e até encontrei dois brasileiros, no mesmo quarto compartilhado: ela é de Santa Catarina e está em Lisboa e ele, de Minas Gerais, está em Saragoça, ambos pelo Ciências Sem Fronteira*[7]*.*

Neste momento estava convencido de que os registros no diário de bordo seriam importantes para minhas reflexões e posterior escrita da tese. Para compartilhar a viagem como meus familiares e amigos, criei um grupo no Facebook com o título "Diário de Bordo – Barcelona 2015", no qual postaria minhas miradas da viagem. Cotidianamente, nas pausas para um café, sentado em frente ao mar ou em algum parque, passei a descrever aquilo que ia vendo e percebendo ao meu redor.

Com o olhar viajante (PRADO[8]; RIBEIRO[9]; MONTEIRO[10]), passei a explorar a cidade, demorando nos caminhos e experimentando as paisagens que se apresentavam, ricas em histórias, em multiculturalismo e possibilidades.

Estar sozinho foi uma experiência interessante para poder me sentir, para explorar minhas emoções e inquietações, distante do cotidiano quase sempre tomado pelos afazeres do trabalho na escola. Sair sem rumo, conhecendo as ruas, entendendo a cartografia da cidade, descobrindo os lugares.

6 PROENÇA, E (2015b). *Diário de bordo*, Madri, 03 abr.

7 PROENÇA, E (2015c). *Diário de bordo*, Barcelona, 04 abr.

8 PRADO Do, BHS (2004). *Educação ambiental no cotidiano de escolas rurais de Itapetininga: a recuperação de matas ciliares*. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

9 RIBEIRO, LF (2004). *Por entre corpos, vidas e culturas: um (des)encontro entre a educação física escolar e a educação ambiental*. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

10 MONTEIRO, HM do V (2013): *Narrativas indígenas do Alto São Marcos/RR: diálogos para além das fronteiras do cotidiano escolar*. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

Como estou sem pressa e me permitindo viver o silêncio em mim, que, não tenho dúvidas, também é potência, vou curtir esse espaço, que, sem dúvida, inspira a querer estudar e, principalmente, escrever.

O silêncio inspira! E pede para liberar a mente e o pensamento, deixando-os vagar, sem lógica e preocupações. Vou me permitindo! Ando mais vagarosamente, observo o que se passa ao meu redor. Sinto um vento gelado no meu rosto e o som do Mar Mediterrâneo a me saudar: bienvenidos! Seja muito feliz em Barcelona! Sorrio em agradecimento e o sol aparece para aquecer[11].

As duas primeiras semanas foram de desbravamento da cidade, praticava corrida até a praia de Barceloneta, pela manhã, e a tarde saia para conhecer os bairros mais próximos da região central da cidade. A cada dia, uma nova história, um encontro inusitado pelas ruas, um grupo de música ao ar livre, uma arquitetura que me fascinava.

Sinto que há muito a se fazer por aqui. Mas, nesse momento, apenas caminhar, olhar para tudo e para todos, talvez tentando me encontrar. Isso me bastaria? Que eu jamais me encontre! Estar perdido é muito mais inspirador, ainda mais nessa cidade.

Penso em traçar planos, mas chego à conclusão de que ainda é cedo, "curta a cidade menino", diz uma voz interior, acho que vozes que ainda soam do Brasil, e continua: "deixe seus olhos e mente livres para apreciar o que ela te oferece". Está certo, pois amanhã ainda será feriado por aqui, "Lunes de Pascua", e a cidade está cheia de turistas[12].

Depois de duas semanas no hostel, consegui alugar um quarto em uma casa que fica nos fundos de um prédio muito bem localizado na região da Praça da Espanha. Dividiria a casa com duas brasileiras, a Silvania Rubert, gaúcha de Santa Maria, então doutoranda em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – sua pesquisa versava sobre o luto dos familiares de desaparecidos políticos da ditadura militar no Brasil e seu estágio estava sendo realizado na Universidade de Barcelona –; e Andressa Bortoti, doutoranda em Química da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), que pesquisava melhoramento de materiais para captação e produção de energia solar, cujo estágio foi realizado na Universidade Autônoma de Barcelona.

A cidade de Barcelona oferece uma agenda cultural repleta de atividades, além de lugares belíssimos para serem explorados. Durante minha estadia, visitei o Museu de Arte Contemporânea, onde pude ver a exposição *La bestia y el soberano*, baseada no último seminário oferecido por Jacques Derrida (2002-2003). A partir da visita, algumas questões ficaram em minha cabeça: como pode o ser humano ser capaz de produzir tanta desgraça para seus semelhantes e outros seres vivos? Como podemos resistir aos poderes soberanos do capitalismo ocidental? Que alternativas podem ser criadas para o que aí está?

Uma peça que vi durante o Festival de Barcelona – GREC, que ocorre anualmente, no mês de julho, também me trouxe vários questionamentos, *2015 com a possibilitat*, dirigida por Didier Ruiz e coreografada por Tomeu Vergés. No diário de bordo, registrei,

O primeiro interesse que me despertou para ver essa peça foi o título, em seguida, lendo a síntese, não tive dúvidas de que se tratava de algo distinto e que, para pesquisadores do cotidiano, tem muito a dizer. Então, do que se trata a peça? A ideia do diretor francês é bastante simples, mas muito significativa, já realizou o mesmo trabalho em Paris, em 2013, depois em Avignon, em 2014 e, agora em Barcelona; consiste em reunir, de maneira voluntária e desinteressada, estudantes na faixa etária dos quinze aos

11 PROENÇA, E (2015c). *Op. cit.*

12 PROENÇA, E (2015d). *Diário de bordo*, Barcelona, 05 abr.

vinte anos de idade e, por um período de três meses, realizar um laboratório de teatro e de coreografia, no intuito de que aprendessem a se mover pelo cenário, a projetar suas vozes e dominar a linguagem para poder expressar com clareza seus pensamentos sobre a vida cotidiana, família, o bairro onde vivem, suas relações com as outras pessoas, com seu próprio corpo, seus sonhos, seus medos, o que esperam do futuro, do amor e da morte[13].

As multifaces de Barcelona iam aparecendo nas narrativas dos personagens, filhos de latino-americanos, árabes, indianos e catalães que, residentes em Barcelona, contaram sobre a vida, o lugar onde moram e seus sonhos. Os adolescentes e jovens da peça não eram apenas personagens de um teatro, eles estavam ali, inteiros, dizendo de si, mostrando-se para os espectadores e têm muito a dizer e a mostrar para o mundo sobre possibilidades para o que vem.

ENCONTROS, VIAGENS E NOVAS TESSITURAS

Um dos objetivos do estágio era encontrar professores que estivessem envolvidos com pesquisas sobre gênero, sexualidade, feminismo e educação. Para isso, o professor Lupicinio Iñiguez-Rueda sugeriu alguns nomes que considerava fundamental para a tessitura de novas redes de conhecimento.

Participei do grupo Laicos Iapse, liderado por Iñiguez-Rueda, na Universidade Autônoma de Barcelona, composto por pesquisadores locais e estrangeiros. Nos encontros, estudamos textos sugeridos pelo professor e também realizávamos seminários com nossas produções, quando então recebíamos contribuições do grupo. As principais leituras foram Solomon Asch, Giorgio Agamben, Nikolas Rose, Tomás Ibáñez.

As pesquisas dos colegas do grupo estavam ligadas às questões da Psicologia Social, um mexicano que vive em Barcelona estava envolvido com o tema da autonomia e trabalho de pessoas diagnosticadas com transtorno mental severo e que viviam, pelo menos parte de seu cotidiano, em uma clínica da cidade. Uma chilena pesquisava sobre a prostituição em algumas cidades do norte do Chile, onde a economia se baseia em atividades mineradoras, principalmente. Uma brasileira, de Salvador, Bahia, estava realizando seu pós-doutorado, e pesquisava sobre a precocidade dos estudantes de Psicologia em tomar a decisão sobre suas carreiras, onde descrevia a experiência da Universidade Federal da Bahia que havia iniciado um curso de graduação em que os dois primeiros anos eram de formação básica, e somente ao final desse período os estudantes decidiriam sobre a área de interesse.

GERALD COLL PLANAS: REFLEXÃO SOBRE GÉNERO E OUTRAS PRÁTICAS SEXUAIS

O professor Gerald Coll Planas, da Universidade de Vic, cidade a 70 km de Barcelona, foi sugerido por Lupicínio Iñiguez-Rueda, dada sua trajetória de formação e atuação em temas relacionados às questões de gênero e sexualidades. Coll Planas é autor do livro *Dibujando el género*[14], no qual trabalha a desconstrução do gênero biológico para uma construção social que regula as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.

Encontrei com o professor numa das atividades acadêmicas que desenvolveu com seu grupo de pesquisa em Barcelona, na qual dois de seus orientandos apresentaram o andamento de suas pesquisas de doutorado.

13 PROENÇA, E (2015e). *Diário de bordo*, Barcelona, 09 jul.

14 COLL-PLANAS, G & VIDAL, M (2013): *Dibujando el género*. S.L. Egalles, Barcelona, Madrid.

O primeiro versava sobre o cruising – lugares de encontro para sexo anônimo entre homens. O pesquisador apresentou suas principais indagações sobre o levantamento do cruising através de publicações; ponderou que os participantes, de uma forma geral, não se consideram como parte da comunidade gay e refletiu sobre o crescimento de estabelecimentos voltados para essa parcela da população como uma conquista dos mesmos, ou uma característica do capital, que está atento às fatias do mercado, onde possa investir e lucrar cada vez mais. Em sua apresentação, o ato sexual é pensado como cultura e desvinculado da ideia de relação romântica como geralmente é pensado.

A segunda pesquisa tratava do bareback – homens que fazem sexo anal com outros homens sem uso de preservativo, ou como dizem aqui na Espanha, a pelo. A grande questão levantada é pensar a saúde sexual, afinal os praticantes assumem o risco de contrair, além do HIV, muitas outras doenças sexualmente transmissíveis – dessa forma, ganha foco as questões dos direitos sexuais. O pesquisador apresentou também as campanhas publicitárias de saúde pública, que apresentam claramente uma política sanitarista, que causam impacto. Das peças publicitárias apresentas, uma diz que homens que fazem sexo com outros homens sem preservativos deveriam fazer uso do coquetel, para evitar o vírus HIV, sem nenhum questionamento sobre os efeitos colaterais que tais medicamentos podem causar nos usuários[15].

CONCEIÇÃO NOGUEIRA: FEMISMO, QUESTÕES DE GÉNERO E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Encontrei a professora Conceição Nogueira, da Universidade do Porto, Portugal, no início do mês de junho, enquanto a cidade se preparava para a tradicional festa de São João. Tivemos uma longa conversa, em que pude conhecer sua trajetória de formação e trabalho, tanto na área da Psicologia Social quanto da Educação.

Conceição Nogueira me conta que sempre se interessou pelas questões sociais e no momento de decidir sobre qual curso fazer na graduação, pensava em Direito, mas acabou optando por Psicologia, por ser um curso novo em Portugal. As questões de gênero e o feminismo só vieram a fazer parte do seu percurso de pesquisa no doutorado, pois na juventude, com o fim da ditadura militar, acreditava que as questões das desigualdades entre homens e mulheres estariam resolvidas[16].

Conceição afirma que o contexto experimentado por ela possibilitou a construção do que é na atualidade.

O resultado da minha história tem haver com o contexto social, histórico, ideológico e político. E aquilo que eu fiz ao longo do tempo e aquilo que eu sou agora é muito o resultado dessa construção que passa pelo desenvolvimento com o contexto político e ideológico. Poderia não ter tido, muitas outras pessoas não tiveram esse contexto com a minha idade, não tiveram envolvimento, viveram, sentiram na sua vida toda essa revolução, mas não a viveram da mesma maneira que eu. Essas vivências não tiveram nada a ver com o gênero, com os feminismos, mas estavam fortemente ligadas à mobilização política, às manifestações, que possibilitaram um olhar mais atento para a realidade social e para as desigualdades. E à medida que a gente avança nessas reflexões, outros olhares são despertados e começamos a perceber as desigualdades nas vivências pessoais, nos relacionamentos, na família. Assim, posso dizer que com meus quinze anos, mesmo não sabendo nomear, eu já era feminista[17].

15 PROENÇA, E (2015f). *Diário de bordo*, Barcelona, 24 abr.

16 PROENÇA, E (2015g). *Diário de bordo*, Porto, 09 jun.

17 *Ibidem.*

Sobre os *Guiões de Educação: Gênero e Cidadania*[18], Conceição fala que o material foi construído a muitas mãos, encomendado pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero do Ministério da Educação de Portugal, para orientar os professores de todo o país no trabalho sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, em disciplinas transversais como Formação Cívica e Área de Projeto, específicos para cada nível ou faixa etária, desde a Educação Infantil até o final da Educação Básica. Além do material, eram oferecidos cursos de formação para os professores, que atualmente ainda acontecem, mas são de cunho optativo, e, na maioria das vezes, os que se inscrevem estão mais preocupados em atingir a pontuação necessária para ascender a cargos de chefias na escola do que em desenvolver, de fato, conteúdos que ajudarão na desconstrução dos estereótipos sociais de gênero que predefinem o comportamento dos meninos e das meninas.

No final de nosso encontro, Conceição Nogueira me sugere um encontro com seu amigo, o professor João Manuel de Oliveira, do Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa, que também se dedica aos estudos feministas, à teoria *queer* e vem utilizando a arte transversalmente em suas pesquisas.

LUCAS PLATERO: TRANSEXUALIDADE, SEXISMO E TEORIA QUEER

O contato com Lucas Platero, da Universidade Rey Juan Carlos, de Madri, foi sugerido por Iñiguez-Rueda, por se tratar de um professor trans e por trabalhar com os temas das interseccionalidades, feminismo, transexualidade e teoria *queer*. Apesar de não ter encontrado o professor Platero, troquei e-mails e tive contato com algumas de suas publicações como *Intersecciones, Cuerpos y Sexualidades em la encrucijada*[19], que propõe pensar uma pessoa atravessada pelas inúmeras identidades que pode carregar, pertencente a uma classe social, a um grupo étnico, a uma ideologia, religião ou não, ou seja, ninguém pode ser pensado apenas dentro de uma categoria de análise; e também *Por um chato de vino*[20], um livro de literatura que traz a narrativa de um homem trans, María Elena, que teria vivido durante os anos da ditadura franquista em Barcelona, sofrendo diversas medidas repressivas por sair vestida de homem e ficar nos bares e ruas até altas horas; além de uma entrevista concedida ao *El diari de l´Educació*[21], na qual Platero aborda o tema gênero na escola, criticando o sexismo e os protocolos criados pelo mundo adulto para o tipo de atuação que cada criança deve ter dentro e fora da escola. Critica ainda a ausência de reflexão sobre as práticas machistas, por exemplo, que incentivam a competitividade, a agressividade e outras características que aprisionam cada um em um papel de gênero e que não dá conta da diversidade de possibilidades que cada pessoa comporta na sua relação com o mundo.

> *Platero compartilha a experiência de escolas que investem em modelos não sexistas, após debater o assunto com a equipe, familiares e estudantes, gerando espaços neutros em relação ao gênero, onde crianças e adolescentes que se percebem trans podem existir em suas singularidades, sem contextos de preconceitos e exclusão.*

18 POMAR, C (Coord.) (2012): *Guião de Educação Género e Cidadania*. 2º ciclo do ensino básico. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Lisboa.

19 PLATERO, R (Lucas) (2012): *Intersecciones: cuerpos y sexualidades em la encrucijada***.** Temas contemporáneos. Edicions Bellaterra, Barcelona.

20 PLATERO, RI (Lucas) (2015a): *Por um chato de vino: historias de travestismo y masculinidad femenina.* Edicions Bellaterra, Barcelona.

21 PLATERO, Raquel (Lucas) (2015b): "Lucas Platero: Antes los niños y niñas que rompían las normas eran mariquitas o marimachos", Im: *El diari del l'Educació*. Disponível em: <http://www.eldiario.es/catalunya/Lucas-Platero-rompian-mariquitas-marimachos_0_344715843.html>. Acesso em: 23 jun 2015.

Afirma que a mídia e as redes sociais são aliadas no sentido de dar visibilidade para as transexualidades, por exemplo, e acabam ressaltando que suas vidas podem ser possíveis, na diversidade[22].

TERESA CABRUJA: CONQUISTAS E DESAFIOS AO S TRABALHAR COM QUESTÕES DAS MINORIAS

Meu encontro com a professora Teresa Cabruja, da Universidade de Girona, ocorreu logo depois da festa de São João, que na Espanha é realizada de diferentes maneiras em cada localidade e em Barcelona – pelas minhas impressões, se assemelha a nossa comemoração de Ano Novo, no Brasil.

Cabruja me recebeu em sua sala de trabalho, que se localiza na Faculdade de Educação e Psicologia. Demonstrou certo cansaço, comentando que esse período é o mais trabalhoso para os professores, pois é o encerramento do ano letivo, e que estava preocupada com os rumos do seu grupo de pesquisa voltado aos estudos das mulheres, gênero e cidadania. Também citou a dificuldade que os pesquisadores do grupo encontram em se estabelecer no mercado de trabalho, tendo, geralmente, que buscar outros países para continuar dentro do campo de formação.

Relata sobre sua trajetória de formação e como foi se aproximando dos temas que pesquisa na atualidade.

O tema gênero chegou como uma potência, principalmente pelo contato com disciplinas optativas quando cursava Psicologia da Universidade Autônoma de Barcelona, naquele momento, não havia uma disciplina que trabalhasse essas questões, porém, uma disciplina na Antropologia, com a professora Verena Stölcke, abordou, principalmente, questões do feminismo[23].

A professora Teresa Cabruja é coordenadora do primeiro e único curso de Pós-Graduação interuniversitário[24] em estudos de Mulheres e de Gênero na Catalunha.

Conversamos sobre literatura e cinema, e Cabruja me relatou que sempre utiliza esses recursos em suas aulas, seja para abordar temas relativos ao papel da mulher em diferentes contextos, como nas guerras, em que a história oficial quase nunca evidencia a sua importância e participação.

Um dos diretores preferidos é Abdellatif Kechiche, que dirigiu, entre outros, "La Vie d'Adèle" (Azul é a cor mais quente[25]), porém os que ela diz que mais utiliza nas aulas são os dois anteriores, "L'Esquive" (A esquiva[26]) e "Vênus Noire" (Vênus Negra[27]), pois são filmes que tratam de relações de gênero e outras questões, como sexualidade, raça, marginalidade, e que podem contribuir com importantes reflexões na formação dos futuros psicólogos[28].

22 PROENÇA, E (2015h). *Diário de bordo*, Barcelona, 23 jun.

23 PROENÇA, E (2015i). *Diário de bordo*, Girona, 25 jun.

24 Compõem o curso oito universidades: Universidade de Barcelona, Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade de Girona, Universidade de Lérida, Universidade Politécnica da Catalunya, Universidade Pompeu Fabra, Universidade Rovira e Virgili, Universidade de Vic/Universidade Central da Catalunha.

25 AZUL é a cor mais quente (2012). Dir. Abdellatif Kechiche. Genevieve Nemal. França.

26 A ESQUIVA (2003). Dir. Abdellatif Kechiche. Jacques Ouaniche. França.

27 VÊNUS Negra (2010). Dir. Abdellatif Kechiche. Charles Gillibert, Marin Karmitz, Nathanaël Karmitz. França.

28 PROENÇA, E (2015h). *Op. cit.*

A professora Teresa Cabruja me apresentou o Drac Màgic, um grupo de mulheres que, em Barcelona, realiza um trabalho a mais de 40 anos com cinema, inclusive na escola, e sugeriu que eu entrasse em contato para conhecer seus projetos.

JOÃO MANUEL DE OLIVEIRA: ACTIVISMO POLÍTICO E ARTE[29]

No final do mês de julho, viajei para Lisboa, Portugal, a fim de encontrar o professor João Manuel de Oliveira, que se define como um investigador feminista, apoiando-se nos estudos *queers*. Sua formação está ligada às tradições da esquerda da região do Alentejo, onde nasceu, e às influências dos.programas soviéticos que via pela TV.

> *Houve influência do que via na televisão, como os desenhos animados soviéticos, como das antigas Tchecoslováquia e Iugoslávia, por exemplo; os desenhos norte-americanos eram execrados, pois poderiam estragar as crianças, tornando-as capitalistas. Durou pouco tempo, mas tivemos um período na infância muito distinto do que se vive agora*[30].

Sua mudança para Lisboa se deve ao fato de querer continuar estudando. A aproximação com os estudos de gênero e o feminismo se deu no curso de Psicologia Social e sua transição por disciplinas da Antropologia.

Entre uma prosa e outra, João Manuel vai tecendo um emaranhado de ideias que perpassam a história de Portugal, o trabalho como professor, as transgressões ao questionar a Ciência e a Psicologia, enquanto denuncia as políticas fascistas no mundo.

> *É para isso que a gente está lá na universidade, não é para formar alunos que irão preencher os quadros de funcionários das empresas. Não estou formando bons funcionários, estou a formar cidadãos e cidadãs críticos e construtivos, eles podem implicar em muitas coisas*[31].

Seu investimento é em uma educação estética e, para isso, faz uma série de conexões que vão desde leituras até o trabalho com o cinema, o teatro e a dança. Para ele, a arte é uma forma de intervenção no mundo, pois pode tocar, de modo contundente, questões caras para a pós-contemporaneidade, como raça, gênero, sexualidade, colonialismo e pós-colonialismo.

Sobre o cinema, João Manuel traz uma seleção de diretores que, nas palavras dele, fazem um *"cinema, portanto, transformador de consciência, que mexe com as entranhas, que coloca uma mão dentro do corpo e embaralha*[32]*"*, alguns nomes são Pasolini, John Cameron Mitchell, Jonathan Caouette, Lars Von Trier, Chantal Ackerman, Agnés Varda, Michael Haneke e Derek Jarman que, segundo ele, seria um diretor *queer*. Ele se diz inspirado pelo cinema, não apenas como recurso para as aulas, mas também para pensar o social e a própria vida.

> *Eu sou muito inspirado pelo cinema, não apenas na prática profissional, nos movimentos sociais, mas na vida. Há um filme que eu ainda não utilizei em aula, mas quero muito utilizar. É um filme português recente que se chama "E agora? Lembra-me*[33]*", de Joaquim Pinto, que é lindíssimo, conta a história de um homem*

29 O encontro resultou na entrevista "Conversa com João Manuel de Oliveira: ativista, professor e pesquisador feminista", publicada na Revista Espacios Transnacionales, n°. 3/5, julio-diciembre/2015. pp. 116-124.

30 PROENÇA, E (2015j). *Diário de bordo*, Lisboa, 30 jul.

31 *Ibidem.*

32 *Ibidem.*

33 PINTO, J (Dir) (2012), *E AGORA? Lembra-me* (2012). Presente, C.R.I.M. Produções. Portugal.

que tem HIV e hepatite C, que é o realizador do filme. Ele filma ele e seu namorado mostrando como foi horroroso o tratamento pela qual passou, que ia matando-o, mas ele sobrevive porque está agarrado completamente por uma espécie de alegria do amor. Há cenas lindas que é ele filmando o companheiro, que é a única coisa que o faz agarrar-se à vida. É brutal e é um filme que eu usaria para explicar a filosofia de Espinosa, pois mostra a alegria de estar junto, a sensação de paz, a alegria da criação, o olhar para a vida como algo do tipo, que bom que estamos aqui, amanhã já não vamos estar. Há a sensação de um fim, quase uma espada que está acima daquelas cabeças, mas eles estão fazendo a cena deles, com seus cães enormes, no campo onde vivem. O filme começa com uma lesma que se arrasta na tela e, ao mesmo tempo, está a marcar com eles essa coisa bonita que é a vida. Isso é política[34].

DRAC MÁGIC: EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Visitei a sede da cooperativa Drac Màgic já no fim da minha estadia em Barcelona. Fundada em 1970, a cooperativa se dedica ao estudo e à divulgação da cultura audiovisual, com o objetivo de incentivar a produção de filmes por mulheres ou com a temática de gênero, sexualidades e feminismos, além de difundir produções cinematográficas. Inclusive, a cooperativa possui projetos educacionais para escolas que manifestam interesse, com o intuito de refletir sobre questões como consumismo, identidades, gênero, sexualidades.

Por se tratar de uma organização social e feminista, realiza estudos sobre a representação da mulher nos meios de comunicação e promove várias ações sociais, culturais e educativas, como a Mostra Internacional de Films de Dones que, neste ano de 2017, está em sua 25ª edição.

Marta Nieto, responsável pelos projetos educativos, foi quem me recebeu no Drac Màgic, e contou sobre as principais ações que a cooperativa desenvolve nas escolas. Sobre o Projeto Construindo Miradas – Formação em linguagens audiovisuais, escrevi:

O projeto é desenvolvido para difundir o cinema e a cultura audiovisual em escolas e institutos das Comunidades Autônomas da Catalunha e de Aragão. A programação didática é específica para cada um dos ciclos educativos e o objetivo é desenvolver uma atitude crítica a respeito dos pensamentos e valores que as imagens transmitem. O projeto funciona da seguinte maneira, é realizada uma projeção de um filme e na sequência são desenvolvidas oficinas de audiovisuais em aula. Os alunos aprendem como funciona o cinema e como os filmes são construídos. Cada sessão é mediada por uma pedagoga que intervém com uma apresentação da obra e finaliza com uma reflexão. Os alunos são convidados a criar seus próprios filmes com os recursos que possuem[35].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar o estágio e retornar para meu cotidiano em Sorocaba, todas as experiências vividas, deslocamentos físicos e do pensamento, encontros com o outro e comigo mesmo, foram importantes para pensar outras possibilidades de ser e estar no mundo e me perceber constantemente dentro do campo de pesquisa, onde os sentidos devem estar mais aguçados às conversas do cotidiano, aos gestos, aos deslocamentos produzidos a minha volta, pois podem ser elementos importantes que desvelam a atuação política e cidadã dos envolvidos, sejam os professores, ou os colegas que conheci e que também estavam realizando seus estágios de doutorado pela bolsa PSDE/Capes.

34 PROENÇA, E (2015h). *Op. cit.*

35 PROENÇA, E (2015i). *Diário de bordo*, Barcelona, 29 set.

As vivências e escuta sobre manifestações culturais, tanto as de rua, quanto as institucionalizadas e que se encontram nos museus, teatros, salas de dança, cinema como importantes para que se avancem nos temas como gênero, sexualidades, feminismo e educação.

O uso do diário de bordo foi imprescindível para as anotações e posterior reflexão dos atravessamentos experimentados durante o período vivido em Barcelona e outras cidades da Espanha e de Portugal, sem ele, muitas experiências e detalhes importantes poderiam ter sido perdidos, dependendo apenas da memória para ativá-los.

E finalmente, o mais marcante desses seis meses de estágio internacional é a força da trajetória pessoal e coletiva, tanto minha quanto das pessoas que fui encontrando pelos deslocamentos realizados. A atuação política de cada um de nós é atravessada por histórias que pudemos experimentar em nossa formação familiar, política, profissional e cidadã, e isso tudo resulta no que somos na contemporaneidade. Nossas narrativas são a extensão de muitas lutas, em diferentes contextos, seja de ditadura, num passado não muito distante, ou dos atuais extremismos políticos e fundamentalistas que estávamos vivendo em níveis locais, regionais e globais.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, nº. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.123-130
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

A arte como política do impossível

Art as politics of the impossible

El arte como política de lo imposible

Marta CATUNDA

Universidade de Sorocaba/UNISO, S-P, Brasil.

RESUMO

Este texto apresenta um breve exercício de pensamento, sobre o tema de pesquisa em perspectiva ecologista da educação e a arte (em estudos da ambiência sonora e cotidiano escolar), a partir da seguinte questão: A arte é a política do impossível, ou a arte é uma infecção? O exercício de pensar a arte como infecção levou a criação de uma palavra: infectarteção. Também a pensar outra perspectiva no pós doutorado em educação, para o tema, extinção de cantos de pássaros. A incerteza presente nos estudos do Antropoceno, indica possíveis e impossíveis inflexões da arte não como limite mas, como abertura.

Palavras-chave: arte; educação; perspectiva ecologista; política.

ABSTRACT

This text is a brief thought exercise. It addresses the theme of research in studies of the sound environment and everyday school in the ecology perspective of education and art, from the following question: Is art an impossible policy, or is art an infection? The exercise of thinking art as an infection led to the creation of a word: *infectation*. Also to think another perspective in postdoctoral education, for the theme, extinction of bird songs. This uncertainty in the Anthropocene studies, open to possible and impossible inflections of art should not be seen as a limit.

keywords: art**;** education; ecological perspective; politics.

RESUMEN

Se presenta aquí un breve ejercicio de pensamiento sobre el tema de la investigación en educación ambiental y el ambiente sonoro dentro de la perspectiva ecologista de la educación junto al arte. Responde la siguiente cuestión: ¿el arte es una política imposible o el arte es una infección? El ejercicio del arte pensativo como la infección llevó a la creación de la palabra: *infectarteción*. También para pensar otra perspectiva ecologista en educación, para la extinción de canciones de pájaros. Esas incertidumbres identificadas en los estudios del Antropoceno, mire a posibles e imposibles inflexiones de arte que no deben ser entendidas como un límite.

palabras clave: arte; educación; perspectiva ecologista; política.

Recibido: 04-08-2017 ● Aceptado: 12-09-2017

Até o século XX a afirmação do humano sobre a natureza foi repleta de certezas sobre seu destino na Terra. Mas, no presente contexto de incerteza, o impossível vem à tona com muita força. Começo aqui com uma questão. Será que o ser humano dará conta de sobreviver como espécie? Como educadora, ecologista e musicista, venho atuando dentro e fora do contexto escolar, pesquisando a ambiência sonora. Inventar palavras é uma ação adequada ao momento que estamos vivendo, já que palavra é também som. Há um desaparecimento paulatino de centenas de línguas no planeta. Embora este texto não vá se debruçar sobre este assunto, segundo o Centro Regional de Informação das Nações Unidas - UNIC, 2500 línguas estão em perigo de desaparecimento. E se estamos vivendo em um contexto tão inédito que conjuga a perda biodiversidade, com a cultura, podemos pensar que outras línguas também poderão surgir como expressão de uma situação inédita. Aqui neste texto indicamos não uma palavra-chave mas, uma palavra-asa. Aquela que nos permita primeiro inventar, imaginar, criar, verbos da educação[1].

A partir da questão levantada como provocação ao pensamento no Encontro Ritmos de Pensamento[2]: A arte é a política do impossível, ou a arte é uma infecção? Comecei pensando que a infecção caracteriza-se por um quadro de invasão do organismo por microrganismos estrangeiros, que se esforçam para tomar conta deste espaço, usando para isso os próprios meios encontrados no corpo prestes a ser colonizado. Isto traz consequências muito negativas para o hospedeiro, que vê seu mecanismo de funcionamento afetado pela presença destes agentes destruidores, os quais podem provocar inúmeras enfermidades. Assim sendo inventei a palavra infectarteção como que consiste na invasão de *microideias* (ideias que não estão muito bem delineadas, mas vivas) e são estranhas, se esforçam para tomar conta do corpo a ser afetado, mas, só encontram conexões possíveis (usando a sensibilidade que então é tocada através da arte) para que essa conexão se realize. Isto traz consequências muito interessantes para o corpo que estava passivamente acomodado, inerte e de repente é contaminado por sensações, impressões, sintomas.

Importante diferenciar a emoção pura e simples, da sensação. A arte trabalha com a lógica da sensação, com o estranhamento, desafia nossos entranhamentos. A sensação não é algo que simplesmente vem à tona, ou é instantânea mas, algo que flui, trabalha com o tempo puro que foi proposto por Bergson[3], proliferando outros tempos em nós, outras durações, eridicências na mente que ecoam futuros. Então, muitas de nossas experiências vão nos afetando posteriormente ao ato da afecção. Vão nos contaminando, minando os sentidos anteriores e nos atravessando, ampliando a sensação, sem que possamos nos dar conta de imediato.

Inventar palavras, coisa que vários poetas e escritores já praticam foi recentemente sugerida pelo "Bureau de Realidade Linguística"[4], com a finalidade de recolher, traduzir e criar um vocabulário novo para o Antropoceno[5]. Suposta idade geológica da Terra, quando a ação humana passa a ser a força capital de mudança ambiental e climática.

1 CATUNDA, M (2016). *A B C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental.* Hipótese,Itapetininga.https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvdndWUVVlcm1SZGs/view.

2 Evento coordenado por Dra. Alda Romaguera, educadora do Programa de Pós Graduação Em Educação da Universidade de Sorocaba UNISO, reunindo diversos artistas, educadores ocorrido em abril de 2016, Sorocaba, SP.

3 BERGSON, H (1988). *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência.* (Trad. J. S. Gama) Edições 70. Lisboa.

4 Bureau de Realidade Linguística (2014). https://bureauoflinguisticalreality.com/about/.

5 Em 1999, em uma conferência na Cidade do México sobre o Holoceno - a época da Terra que atualmente habitamos oficialmente, começando em torno de 11.700 anos atrás - o químico atmosférico premiado com o Nobel, Paul Crutzen percebeu que a designação Holoceno era imprecisa: "De repente eu pensei que este termo estava errado", recordou mais tarde. "O mundo mudou muito. 'Não, nós não estamos no Holoceno estamos no Antropoceno. Eu criei esta palavra no calor daquele momento. Mas parece ter ficado. CRUTZEN, P & STOERMER, E (2000). "The Anthropocene". *Global Change Newsletter*, 41: pp. 17-18.

A ideia de criação de um novo léxico baseia-se na premissa de que a nossa espécie *homo sapiens* está experimentando uma "perda coletiva de palavras", assim nosso antigo léxico não representa mais as emoções e experiências que estamos sofrendo no habitat (Terra) e que está mudando rapidamente, devido à instabilidade climática, entre outros eventos. O Bureau de Realidade Linguística encarregou-se de gerar instrumentos linguísticos para expressar estas mudanças a nível pessoal e coletivo.

Entre as propostas do Antropoceno[6] é que cartógrafos redesenhem mapas, para acomodar a elevação dos mares, os psicólogos passem a dar conselhos relativos a um outro tipo de estresse causado pelo clima, que muitos cientistas definem como uma outra idade ou época, onde teremos que nos tornar mais terranos[7]. Temos que buscar outras formas de relação e também de compor espaços para usos coletivos que vão surgindo da noite para o dia por conta de enchentes, terremotos entre outros fenômenos climáticos. Para tanto, o referido Bureau estabeleceu-se como uma obra de arte conceitual interativa e aberta, para ajudar a preencher o vazio linguístico de um mundo em acelerada mudança.

Vivemos então como se a própria dizibilidade nos fosse negada, e nada mais se pudesse dizer, não com as palavras que conhecemos. Como é o caso no capitalismo mais avançado: o sentido da palavra democracia.

As palavras se desgastam por usos abusivos e/ou impermeáveis as transformações e incertezas do nosso cotidiano. Um caso poético é a palavra solastalgia, cunhada por Glenn Albrech[8] que percebe uma forma de sofrimento psíquico e existencial causada por uma profunda mudança nos ambientes de vida. A mudança ambiental(caso de Tsunamis, furações, terremotos...) desmonta o cenário da vida de centenas de milhares de pessoas, animais, espécies da noite para o dia. A solastalgia ou saudade do solo, expressa-se então quando se perde mesmo o chão, a referência de um lugar. Uma situação muito mais complexa uma vez que na saudade, se pode retornar ao lugar, pessoa, ou contexto vivido. A solastagia é a dor da falta sem retorno, uma falta que permanece falta, porque os habitantes se deparam com seu próprio ambiente, com um outro lugar, totalmente diferente, onde ele não é mais parte e nada mais lhe é familiar e muitas vezes não há mais possibilidade de viver ali.

No Brasil os exemplos bem próximos e recentes o crime ambiental em Mariana, Tapajós, Belomonte, obras que para se instalarem provocam um genocídio consentido, com planejamento meticuloso. São exemplos do que acontece em menor escala nas cidades os grandes empreendimentos como resorts, condomínios de Luxo, vias, viadutos, espigões gigantescos, estradas, que anulam comunidades inteiras em nome de algo muito velho e embolorado, para tempos de mudanças tão radicais – o progresso. Palavra cujo bolor ácido carcome o planeta

Não costumamos parar muito para pensar nisso porque uma das mais terríveis características da nossa época, é que somos oprimidos por mudanças radicais em nosso cotidiano, que nos afetam mas, não nos move, em ações de contraposição. Estamos atomizados, separados por mais que as redes sociais, a internet aglutine, esclareça, denuncie ou, tente juntar esforços - não são linhas de força efetivas elas não conseguem uma ação mais ampla, capaz de tomar corpo. Diferente do que aconteceu recentemente no nosso país: o *impeachement,* com um evento totalmente orquestrado por poderes instituídos: um dia a esquerda vai para rua com suas bandeiras vermelhas, no outro dia vai a direita de verde e amarelo, com suas panelas fazendo barulho, nada é espontâneo. Ao contrário de acordo com

6 THE GUARDIAN (2016). *Anthropoceno. How human have altered the planet for ever.* Robert Marc Farlane. Science and nature. http://www.theguardian.com/books/2016/apr/01/generation-anthropocene-altered-planet-for-eve.

7 Viveiros de Castro, antropólogo organizador do Colóquio Internacional intitulado, ''Os mil nomes de Gaia: do Antropoceno a Idade da Terra'', usa a palavra terrano - sobre o tema do Antropoceno. O colóquio foi realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 2014. https://osmilnomesdegaia.eco.br/.

8 GLENN, A et al (2009). *Solastalgia: the distress caused by environmental* change, pp. 995-998. Published online: 06 Jul.

Barchi[9], tudo é orquestrado até as manifestações mais simples são contaminadas pelos dispositivos de poder vigente.

Um acontecimento recente que tomou corpo, no sentido de um corpo sem órgãos como ocorreu na Ocupação Escolar, por conta do Projeto de Redistribuição Escolar que ocorreu no Estado de São Paulo[10].

O conceito de corpo sem órgão desenvolvido por Deleuze e Guattari , no Anti-Édipo[11] pensado a partir de Artaud, está relacionado a ações que se põem em prática, ou conjunto de práticas. Vive-se momentos onde o corpo sem órgãos toma frente, como ocorreu com a Ocupação[12]. As escolas foram ocupadas, mas a Ocupação como tal tomou corpo na cidade, em suas ruas, avenidas, ecoando para outras cidades do interior. Os jovens estudantes demonstraram que o corpo sem órgãos é inimigo de um organismo (o estado) e se rebela contra ele, dentro da lógica capitalista onde/quando nossos órgãos são capturados e assim estamos presos ao instituído, subjugadas(os), mal satisfeitas(os) fracas(os). O corpo sem órgão desfaz-se de uma organização meramente produtiva e toma outras possibilidades de produção, experimenta ações diferentes das que já estão dadas e para as quais há adestramento. O corpo submetido assim é um corpo doente, desintensificado, anestesiado, tirado de sua vitalidade, sua rotina é mera repetição de horários, regras.

O corpo precisa ser infectarteado, tocado sensivelmente, pele, olhos, ouvidos e a boca possa dizer palavras dizíveis, não apenas as palavras de ordem, ou palavras-chave mas, clama outros dizeres e significados, *palavras-asas.*

As palavras estão tão contaminadas pelas *normoses*, como nos provoca pensar o poeta Serguilha[13] que temos que inventar outras livres de aprisionamentos, interpelações e comandos. Então, ao propor a palavra *infectarteção* substantivo que traz em si o ato de infectarte, uma palavra aparentemente meio grotesca, mas não se engane, é apenas uma marca indelével dos tempos que vivemos. Pensando bem, Infectarte não é uma palavra, mas uma palarva:

fere en-ferruja
PALARVA úmida musguenta carcomida
es-permeada
palarva rija
pedra pupa lerda sôfrega lisa
perda
Larval instante oco
luz rompendo densidão de nuvens
cratera de raios _____ clareira
metálicos grunhidos cintilantes
onomatopaicos
prenhes
empapuçados escaldantes
penetração feérica

9 BARCHI, R (2016). *Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas* (*e vice-versa*). Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP. Campinas.

10 Ver sobre as Ocupações Escolares em resposta ao Projeto de Redistribuição Escolar da Rede Publica de Ensino em São Paulo, pelo governador Geraldo Alckmin. http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/04/1766433-alunos-de-atos-de-2015-apoiam-ocupacao-de-sede-de-escolas-em-sp.shtml.

11 DELEUZE, G & GUATTARI, F (2004). *O anti-édipo*. Assirio e Alvim. Lisboa. p. 11.

12 CATUNDA, M & ROMAGUERA, A (2016). "Imagens e sonoridades: é possível fissurar cotidianos escolares?", *Revista Quaestio*. jul, pp. 159-175.

13 Encontro Ritmos de Pensamento, 2016.

ritual perfurante
Palavra-**larva** lavra
larval levante[14]

Larva aqui é mesmo uma larva, ou seja, algo em estado de *ovocimento* (para por em desuso a palavra desenvolvimento extremamente contaminada). Significa algo que já abandonou o seu ovo e que pode alimentar-se por si mesmo. Uma palarva desenvolve outro significado tão rapidamente que não damos conta. Por que? Estamos em um contexto onde/quando a sensação grotesca, de mal estar, toma corpo e muda a relação com o ambiente em que vivemos sem que possamos compreender, o que está acontecendo. Pior não conseguimos dizer, o que está acontecendo?

E porque estou intrigada com as palarvas? Minha pesquisa de pós doutorado é sobre extinção de cantos de pássaros, o desaparecimento de centenas de espécies de pássaros da ambiência, ou paisagem sonora dos nossos ambientes de vida.Vivemos o desaparecimento de muitos sons, sendo que para as pessoas com audição comum, a maioria desses sons não são se quer percebidos, quanto mais ouvidos[15].

Para se ter essa percepção é preciso curar-se dessa síndrome da surdez perceptiva ou, para usar uma palarva inventada, *percesurdez***.** Os sons ainda estão ai para ouvirmos, mas, foram limados da percepção direta, estamos mergulhados em barulho e aprendemos psicologicamente a não ouvir. Por isso, os fons (altura exorbitante dos equipamentos de amplificação do som) estão tão presentes dos discursos à retórica dos poderes instituídos e toda forma de poder pastoral, que gritam nos nossos ouvidos. Gritam porque sabem que já estamos surdos. Com ovelhas teimosas é preciso vociferar. Esta pesquisa na verdade nasce de uma grande indignação e de uma perplexidade, que também percebo entre meus pares, colegas, professores, artistas, orientandas, outros pesquisadores e pesquisadoras com quem convivo e penso. Então este sentimento tem uma pegada subjetiva.

Agora estou na primeira fase de escrita das leituras. Comecei com um texto do próprio supervisor, Marcos Reigota, *Hihoshima e Nagasaki*[16], uma narrativa sutil mas, contundente do ponto inicial, marco zero dessa minha pesquisa. Marco zero aqui não é só um eufemismo mas, é de fato um indicador fundamental para que possamos compreender o momento presente. Porque foi a partir do evento atômico, que gerou-se uma aceleração nos eventos planetários de mudança climática.

Quem afirma isso não sou eu mas, publicações recentes de geógrafos e estratígrafos, uma ciência super precisa se debruça em descrições detalhadíssimas de todas as formas de vida, das diversas camadas da Terra que guarda em sua carne, o retrato de eras e eons (um eon compreende mais ou menos de 3,8 a 2,5 bilhões de anos). O Grupo de Trabalho sobre o conceito estratigrafado do Antropoceno da Subcomissão Internacional de Estratigrafia Quaternária, vai recomendar a designação do Antropoceno, observando o limite temporal "estratigraficamente adequado", em algum lugar na metade do século XX.

Isto coloca o início do Antropoceno simultâneamente com o início da era nuclear os testes atómicos, que culminaram nas bombas atômicas lançadas em *Hihoshima e Nagasaki*[17]. Também coincide com a chamada "grande aceleração", causada por enormes aumentos de: população, emissões de carbono,

14 Fala da Professora Doutora Alda Romaguera, durante o Encontro Ritmos de Pensamento, realizado em Sorocaba no ano de 2016.

15 KRAUZE, B (2016). *Recording the sounds of extinction*. http://www.greatbigstory.com/stories/sound-of-extinction.

16 REIGOTA, M (2002). *Hiroshima e Nagasaki*. https://bureauoflinguisticalreality.com/about/.

17 MAPA DAS EXPLOSÕES ATÔMICAS (1945 à 1998). http://juizofinal.wordpress.com/2010/08/15/curiosidade-mapa-de-explosoes-nucleares-no-periodo-de-1945-a-1998/.

invasões de espécies, extinções, e quando a produção e descarte de metais, concreto e plástico cresceu numa escala mais abrangente.

A indignação é de uma certa "naturalização" com que se trata de modo geral, e também as ciências ligadas a natureza, o conceito de extinção. Seja a perda da biodiversidade, seja das relações sociais e de outros modos/mundos de existência (como bem compreendeu Paulo Freire, que nos legou a leitura de que, a mesma palavra tem significados diferenciados conforme o contexto, porque são leituras de mundo diferentes). Tem uma relevância diante da transformação do nosso ambiente de vida cotidiano, e não pode ser meramente tratado como uma crise. Algo que vai passar deixando-nos cegos para o caos ao nosso entorno.

Nós coexistimos com grandes perdas de biodiversidade, de interações sociais, de adaptação climática - mas cadastre-se, classifica-se esta perda incalculável, tão somente como uma crise.

Assim, quando vejo os indicadores de espécies, mais para o vermelho, fora do vermelho, em perigo de ir para o vermelho essa perplexidade se amplia sobremaneira. Sinto como se estivéssemos em um ambiente onde a responsabilidade humana, não fizesse o menor sentido, está fatalmente comprometida, política e ideologicamente esvaneceu, evaporou.

Talvez por ser educadora e ter uma responsabilidade muito grande sobre o porvir. E quem vem depois de mim? Essa pergunta espécie de mantra interno, foi feita para a professora, filosofa da História da Consciência, que estuda os ciborgues e o ciberespaço Donna Haraway[18]. Ela afirma que estamos vivendo em uma densidade fluente do tempo, não em um tempo de fim mas, em tempo de caos completo, onde os tempos proliferam. Um tempo em que estamos uns diante dos outros, sem fronteiras e temos que nos enfrentar - com nossos medos, preconceitos, nossa cor, nosso gênero, o desejo, a lógica do capitalismo que nos aprisiona, para deixar cair por terra defesas, fascismos escondidos, para por em prova nossa capacidade de fazer alianças, conviver para poder sobreviver, como em um jogo, enfim não é *game over.* Não ainda.

Bergson[19], já havia proposto esta proliferação de durações do tempo presente, o tempo puro:

> Um devir não é uma correspondência de relações, tampouco ele é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. É o princípio de uma realidade própria ao devir (...)a idéia bergsoniana de uma coexistência de "durações" muito diferentes, superiores ou inferiores à "nossa", e todas comunicantes[20].

Há uma vertigem, para usar aqui, um verbo do ouvido. Como se pudéssemos por uma lente de aumento no que ocorre e, mesmo assim continuamos cegos. Pouco ver e quase nada enxergar, e imersos no barulho urbano ruidoso e ensurdecedor, na exposição mediática e no assédio publicitário, nos traz uma sensação de impotência. Mas, no caos possibilidades fermentam. Precisamos aprender a reagir e não ignorar o que se passa em nossas vidas.

Portanto, é preciso trabalhar arduamente por uma ecoestética, não só eco como *oikos* (casa), mas no sentido de ecoar sonoramente. Diferente desta estética que vemos infestada nas redes, que trazem em grande parte um misto de indignação e tédio, terror e morte. Há uma sobrecarga de ansiedade, a ponto de nem se quer aventarmos a possibilidade de ações que não só demonstrem a indignação,

18 HARAWAY, D (2014). *O Cthulhuceno***.** Depoimento (Colóquio Mil Nomes de Gaia do Antropoceno à idade da terra). 21 de agosto. Rio de Janeiro. Entrevista realizada por Eduardo Viveiros de Castro e Deborah Danowski. https://www.youtube.com/watch?v=1x0oxUHOIA8.

19 BERGSON, H (1988). *Op. cit.*

20 DELEUZE, G & GUATTARI, F (1999). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol 3. Editora 34.São Paulo, p. 15.

do que estamos vivendo mas, que possa interromper este anestesiamento brutal com ações coletivas efetivas de cooperação, que disseminem outras linhas de força relacionais e conviviais.

Em 2010 Timothy Morton, filósofo e professor americano escreveu um livro intitulado, Ecologia sem natureza - onde ele explica o conceito de "hiperobjeto" para designar algumas das entidades características, do que se convencionou chamar de nos últimos 17 anos, de Antropoceno[21]. Hiperobjetos são "tão maciçamente distribuídos no tempo, espaço e na dimensionalidade" que desafiam a nossa percepção, muito mais ainda, a nossa compreensão. São emissões de carbono que durante séculos foi cuidadosamente enterrado pela própria natureza, a acidificação dos oceanos (cujas consequências começam vir á tona), entre outros fenômemos em grande escala, para que se possa compreender um pouco, do Morton está se referindo, quando nos fala de um hiperobjeto sempre à sombra. Existe a extinção de fundo que acompanha a luta pela vida e o ocorre numa densidade de tempo mais lento, permeado por processos de adaptação, aqui e acolá, mas existe também a extinção em massa que pode ser desencadeada sem que haja muito tempo de ação e como as cinco anteriores dizimando pelo menos 90 por cento das espécies de vida existentes:

> Muito, mas muito de vez em quando, no passado remoto, o planeta sofreu mudanças tão violentas que a diversidade da vida despencou de repente. Cinco desses antigos eventos tiveram um impacto catastrófico o suficiente para merecer uma única categoria: as Cinco Grandes Extinções. No que parece ser uma coincidência fantástica, mas que provavelmente não é coincidência alguma, a história desses eventos é recuperada bem na hora começa-se perceber que está sendo provocando mais um. Embora ainda seja demasiado cedo para saber se atingirá as proporções dos anteriores, esse novo evento fica conhecido como a Sexta Extinção[22].

Nós temos que enfrentar e aprender a viver com essa considerável incerteza presente. Essa é a ideia básica de uma ecologia no escuro, que Morton descreve em seu livro. Procura olhar a realidade sobre o estado em que estamos, sem recorrer ao falso otimismo ou, decair para tons fatalistas de apocalipse. Exige que as pessoas assumam o controle e busquem essas saídas, porque ninguém as tem.

Só há saídas coletivas porque não dá para não nos confrontarmos com o outro num planeta que se encolhe aceleradamente com o crescente aumento populacional em torno de 7,6 bilhões de habitantes[23]. Acabou aquele tempo de garantias, emprego, qualidade de vida, espaço permanente, ou o conforto do gueto, daqui em diante devir é aliar-se, fazer alianças: "Devir é da ordem da aliança. O devir é involutivo, a involução é criadora. Devir-animal é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, "entre" os termos postos em jogo, e sob as relações de aliança entre um e outro[24]".

Quando percebemos a nossa conexão com o resto do mundo, entendemos que nossas ações refletem toda a vida no planeta e a urgência que existe em relação ao porvir. Ecologia no escuro tem o potencial para ser meio rock/punk, *death metal* ou menor[25].

Esperanças de eco existem. Durante a pesquisa, a notícia da mostra sobre o Antropoceno entre as diversas exposições hospedadas no Deutsches Museum de Munique, me chamou atenção trabalho de uma bióloga da conservação Juiliane Liz Warren intitulado *Esperanças de Eco*. Apresenta a história do

21 Ver sobre ecologia sem natureza, Timothy Morton. Disponível < https://www.theguardian.com/world/2017/jun/15/timothy-morton-anthropocene-philosopher>em Acesso em: 13 setembro 2017.

22 KOLBERT, E (2015). *A sexta extinção: uma história não natural*. Intrínseca. Rio de Janeiro.

23 Dados da Organização Mundial da Nações – ONU(2017). Acesso em:13 setembro 2017. http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2017/06/populacao-mundial-atingiu-76-bilhoes-de-habitantes/#.WbqNHNOGOV4, p. 11.

24 DELEUZE, G & GUATTARI, F (1999). *Op. cit.*

25 Cfr. GODOY, A (2009). *A menor das ecologias*. Edusp. São Paulo; BARCHI, R (2016). *Op.cit.*

huia, um pássaro cujo o requinte do canto, a beleza de suas penas, o levou a extinção no início do século XX. Ela relata que um dos chefes da tribo Maori ofereceu uma pena de Huia a um visitante da nobreza e isso gerou uma corrida de vaidades (muitos nobres querendo uma pena de huia), além do seu habitat ser destruído por espécies introduzidas na Nova Zelândia, no mesmo período. Tudo aconteceu antes mesmo que as tecnologias de gravação tomassem frente, o que restou desta ave foi apenas um fóssil humano da tribo Maori, Hernare Hamana, (já falecido), que assobia a imitação do huia, ave sagrada para a tribo Maori numa gravação do antropólogo neozolandês Ral Bateley em 1954[26].

Warren para minha surpresa, trabalha aquilo que estou chamando de ecoestética e ecoarte, embora esteja atuando na biologia da conservação da vida, um contexto científico bem diferente precisou de um artefato estético, ou ecoestético para afetar, provocar outras sensações e, de fato chamar atenção para o seu meticuloso e interessante trabalho de pesquisa de conservação da vida. Assim é que a arte pode traçar caminhos entre várias ciências, criar e inventar conexões para além das inter/trans disciplinaridades, porque não se trata apenas de uma interlocução mas, sobretudo de invenção, uma política onde/quando o impossível tem chance de se engendrar.

26 Para ouvir o canto do Huia. http://www.nzbirds.com/birds/huia.html.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, nº. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.131-139
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Necessidades do Corpo Criança na Escola: Possíveis Contribuições da Corporeidade, da Motricidade e da Complexidade

Needs of the Body-Child in the School: Possible Contributions of the Corporeity, Motricity and Complexity

Necesidades del Cuerpo Niño en la Escuela: Posibles Contribuciones de la Corporeidad, de la Motricidad y de la Complejidad

Wagner WEY MOREIRA

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil

Marcus Vinicius SIMÕES DE CAMPOS

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S-P, Brasil.

RESUMO

Está tramitando nas instituições legislativas do Brasil proposta governamental destinada a modificar o oferecimento do ensino na Educação Básica. O presente texto, a partir desta constatação, procura demonstrar alguns pontos importantes que devem ser levados em consideração sem os quais o empreendimento pode ser desnecessário. 1- A tecnologia que ora adentra a escola deve ser acompanhada com mudanças de como tratar o corpo do aluno, enaltecendo a importância do ato de se movimentar. 2 – Necessidade de uma educação integral, o que significa uma educação de corpo inteiro e não apenas destinado à cabeça dos alunos. 3 – Uma revisão paradigmática no que diz respeito a tradição disciplinar, buscando a operacionalização do conceito de complexidade em educação.

Palavras Chave: Educação Básica; Corporeidade; Motricidade; Complexidade.

ABSTRACT

It is processing in the legislative institutions of Brazil a governmental proposal aimed at modifying the offer of teaching in Basic Education. This text, based on this finding, seeks to demonstrate some important points that should be taken into consideration without which the undertaking may be unnecessary. 1- The technology that now enters into the school must be accompanied by changes of how to treat the body of the student, extolling the importance of the act of moving. 2 - The need for an integral education, which means a whole body education and not only for the students' heads. 3 - A paradigmatic revision regarding the disciplinary tradition, seeking the operationalization of the concept of complexity in education.

Keywords: Basic education; Corporeity; Motricity; Complexity.

RESUMEN

Se está tramitando en las instituciones legislativas de Brasil una propuesta gubernamental destinada a modificar la oferta de la enseñanza en la Educación Básica. El presente texto, a partir de esta constatación, intenta demostrar algunos puntos importantes que deben tenerse en cuenta sin los cuales el emprendimiento puede ser innecesario. 1- La tecnología que entra en la escuela debe ser acompañada con cambios de cómo tratar el cuerpo del alumno, enalteciendo la importancia del acto de moverse. 2 - Necesidad de una educación integral, lo que significa una educación de cuerpo entero y no sólo destinada a la cabeza de los alumnos. 3 - Una revisión paradigmática en lo que se refiere a la tradición disciplinaria, buscando la operacionalización del concepto de complejidad en educación.

Palabras clave: Educación Básica;Corporeidad; Motricidad; Complejidad.

Recibido: 03-08-2017 ● Aceptado: 30-08-2017

Não sabemos o que se passa e isso é o que se passa.
Ortega y Gasset

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível muda-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerente.
Paulo Freire

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.
Maurice Merleau-Ponty

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano.
Edgar Morin

INTRODUÇÃO

Estamos em um momento, no Brasil, de sugestões para modificação das estruturas curriculares da Educação Básica, bem como há a proposta de tornar em tempo integral as escolas que ministram o Ensino Fundamental.

O objetivo do presente texto é, a partir desse contexto, elaborar uma reflexão acerca do tema, bem como indicar algumas possibilidades para o trato do assunto, deixando já um posicionamento inicial importante. No que diz respeito a educação, a formação continuada se estabelece, segundo André e Romanowski[1] a partir de três pontos: 1- a aquisição de conhecimento e competência pode ser conseguida através de tecnologias educacionais, treinamentos, palestras e seminários; 2- fundamental é a prática reflexiva em todo o processo; 3- essa prática reflexiva deve extrapolar a coerência tópica de propostas programáticas, incluindo aí preocupações com o ser docente, com o espaço disponível e com instituição escola.

Entendemos que as modificações ora propostas poderão ter algum sentido se estivermos atentos a alguns princípios: 1- A evolução tecnológica que adentra a escola é oportuna, desde que com ela também tenhamos a inclusão da motricidade como elemento fundamental para a aprendizagem. 2 – Uma escola de tempo integral só se faz necessária se a educação for de corpo integral, deixando o ato educativo de ser mera compreensão de conceitos destinados só às cabeças dos alunos e estes imóveis em sala de aula. 3 – O tradicional sistema educacional, calcado em disciplinas estanques, deve ser revisto permitindo a integração e o sentido de complexidade das ações educativas.

Os pressupostos referidos no parágrafo anterior servirão de base argumentativa deste texto, procurando colaborar para as reflexões propostas sobre o tema norteador “Inquietudes e Fronteiras Cotidianas em Educação”.

CORPO/CORPOREIDADE, MOTRICIDADE NA ESCOLA, EDUCAÇÃO E ESCOLA

1 ANDRÉ, M.E.D.A & ROMANOWSKI, JP (2002). “O tema formação de professores nas dissertações e teses”, In: ANDRÉ, M.E.D.A (Org.) *Formação de professores no Brasil 1990-1998*, Brasilia: MEC-Inep, n°.6.

É interessante notar nas últimas décadas o ritmo acelerado da evolução tecnológica, inclusive aquela que adentra a escola. Apenas como elementos para nossa percepção podemos salientar alguns exemplos.

Na primeira metade do século passado, o aluno aprendia a escrever com uma caneta em que a pena constantemente mergulhava no tinteiro existente nas carteiras. Já na segunda metade deste mesmo século, o ato de escrever passou a ser dominado pela caneta esferográfica, dotada de várias cores e facilmente descartável. Nos dias atuais parece que a caneta foi substituída pelos celulares que fotografam os slides e as anotações nos quadros feitas pelos professores.

Até os anos cinquenta do século XX o conhecimento era buscado especialmente em enciclopédias, as quais eram atualizadas anualmente com um novo volume. Já no final dos anos XX os cadernos temáticos supriam a curiosidade dos alunos e professores. Hoje, pesquisar conhecimento tem endereço na internet, através dos sites de pesquisa.

Quanto aos instrumentos áudio visuais o fato se repetiu. O quadro de giz, inicialmente solo, ganhou a companhia dos retro projetores e projetores de slides, para nos dias de hoje serem substituídos por aplicativos como P*owerPoint*.

No entanto, quando buscamos a evolução da presença corporal dos alunos na escola, se esta acompanhou as mudanças e ou se ela apresenta modificações de comportamento, encontramos a contradição. O corpo inerte do aluno, acorrentado às carteiras continuou o mesmo, situação essa que perdura a pelo menos três séculos.

No tempo presente, em pleno século XXI, ainda oferecemos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio uma educação calcada em conceitos a serem dominados pela cabeça do aluno e a maioria deles sem uma relação direta com a existência do discente.

Aqui já é oportuno lembrar que conhecer, para Merleau-Ponty[2], é entrar em um universo de seres que se mostram, é habitar esse objeto do conhecimento. Habitar um conhecimento só é possível através do corpo todo e não apenas com a ideia conceitual do que se quer conhecer.

Argumentos necessários para justificar uma educação de corpo inteiro não são poucos. Quando nos referimos aos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, Freire[3] já afirmava que os professores, de forma geral, não suportam a mobilidade das crianças, mas estas devem suportar nossa imobilidade. Vai além ao alertar que é difícil poder se referir a uma educação concreta na escola quando o corpo é considerado como um intruso no ambiente escolar. Sugere, inclusive, que no início do ano letivo as escolas matriculem o corpo todo da criança na escola e não apenas a sua cabeça.

Estruturado na teoria de Piaget o autor mencionado demonstra que as etapas dos períodos do desenvolvimento infantil podem ser melhor aproveitadas quando estimulamos o movimento e este irá instigar a motricidade do aluno para a busca do conhecimento e da autonomia. Em sua obra, detentora de um grande número de edições, sugere jogos e a construção e ou aproveitamento de materiais pedagógicos para o estabelecimento de uma pedagogia do movimento.

Já Trovão do Rosário[4] sustenta que é o estudo do movimento corporal que permitirá escolher associações motoras e, através delas, a construção de operações lógicas. Enfatiza ainda que nas escolas e nos trabalhos de pesquisas sobre preocupações pedagógicas encontramos muito material

2 MERLEAU-PONTY, M (1994). *Fenomenologia de percepção,* São Paulo: Martins Fontes.

3 FREIRE, JB (2002). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*, São Paulo: Editora Scipione.

4 TROVÃO DO ROSÁRIO, A (1999). "A motricidade humana e a educação", in: SERGIO, M (Org.) (1999). *O sentido e a acção,* Lisboa: Instituto Piaget.

atrelado aos estudos da linguagem oral, mas deixamos de lado a atenção quanto a importância de pesquisas sobre linguagem gestual.

O mesmo autor levanta uma tese interessante, ao mostrar que o conhecimento sobre motricidade pode estabelecer o diálogo entre quem somos e o que nos é exterior, bem como a percepção do exterior pode facilitar o conhecimento de nós mesmos.

Claro está que ainda existe uma profunda confusão conceitual entre os termos motricidade e movimento. Apenas para tentar rapidamente superar este problema, podemos afirmar que a essência da motricidade humana é o sentido, a significação, a intenção, e o movimento é a explicitação concreta da motricidade. Melhor dizendo o sentido de motricidade:

> O essencial na motricidade humana é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida. E não só a motricidade assume assim um caráter fundador, como dela e nela nasce uma ontologia nova, onde o que mais importa não são as performances de ordem físico-desportiva, mas o que se é, numa cumplicidade primordial com a minha própria ontogênese, como ente que se faz e se renova quer individual, quer social e politicamente[5].

Isto posto, não é o ato de se movimentar simplesmente que indicamos aqui, mas a importância do movimento para o "desenvolvimento humano através da motricidade, pelo estudo do corpo e das suas manifestações, na interacção dos processos biológicos com os valores sócio-culturais"[6].

Vários autores indicam, como possibilidade pedagógica, a utilização do jogo para o desenvolvimento da aprendizagem escolar junto a crianças e adolescentes. Claro está que para se jogar, há que se movimentar.

Silva[7] demonstra a importância do jogo ao trazer para nossa reflexão argumentos de Neto[8]. O jogo na escola dá oportunidade para a criança vivenciar espaços de liberdade e, ao mesmo tempo, contribui para a resolução de problemas, favorecendo a formação de hábitos saudáveis bem como auxiliando no equilíbrio físico, emocional e psicológico.

Jogar é uma maneira de se viver poeticamente e isto tem sido banido da escola.

De Masi[9] afirma que na sociedade pós industrial, no que diz respeito ao corpo, a falta de movimento nos tornará cada vez mais sedentários o que leva rapidamente à obesidade. Daí a importância da educação escolar colaborar para a alteração do sentido histórico do movimento, aquele que era executado de forma repetitiva como um modelo de ação sobre máquinas. "Estamos habituados a desempenhar funções repetitivas como se fôssemos máquinas e é necessário um grande esforço para aprender uma atividade criativa, digna de um ser humano"[10]. Mais uma vez encontramos a necessidade de associar ao movimento o sentido de intencionalidade, de existencialidade corpórea no tempo e no espaço, funções essas que deveriam ser parte integrante da educação formal na escola.

5 SÉRGIO, M (1999). "A racionalidade epistêmica na educação física do século XX", in: SERGIO, M (Org.) (1999). *Op. cit.,* p. 19.

6 SÉRGIO, M (1996). *Epistemologia da motricidade humana,* Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, p. 15.

7 SILVA Da, J.V.P (2008). "Educação física, motricidade humana e lazer infantil", in: GOLIN, CH; PACHECO NETO, M & MOREIRA, WW (Orgs.) (2008). *Educação física e motricidade: discutindo saberes e intervenções,* Dourados: Seriema Editora Ltda, pp. 157-177.

8 NETO, C (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

9 DE MASI, D (2000). *O ócio criativo,* Rio de Janeiro: Sextante.

10 *Ibíd*, p. 19.

Se nas argumentações anteriores sugerimos a importância de se passar do conceito de mero movimento ao de movimento imbricado no sentido da motricidade, também se faz necessária a passagem, na educação escolar, do entendimento de corpo para o de corporeidade.

Tradicionalmente nas escolas o corpo, enquanto apenas como massa muscular e estrutura óssea, e o movimento, enquanto ações relacionadas a correr, exercitar-se de forma repetitiva e de prática de modalidades esportivas, esteve ligado à Educação Física, numa espécie de compensação a imobilidade exigida para se aprender conceitos emitidos pelas outras disciplinas curriculares, contribuindo para a dicotomia corpo e mente. O que se propõe agora é a superação dessa forma de ação se pretendemos uma educação integral do aluno. Daí a razão de empreendermos nossa caminhada pela corporeidade.

Aqui se faz necessária a superação da visão dualista presente nos dias de hoje com as diversas manifestações de "culto ao corpo". Esse culto pode ser identificado nas malhações em academias e nas cirurgias plásticas, ações essas destinadas aos cuidados corporais. Somos impelidos a cuidar do corpo, a buscar vida saudável, mas essas ações ainda atreladas a ideia de corpo objeto, o qual pode ser melhorado, moldado, consumido, formatado num padrão estético de perfeição.

Moreira e Simões também revelam a preocupação com a redescoberta do corpo ocorrida no século XX calcada ainda no corpo objeto. Dizem que:

> Vemos as pessoas buscando felicidade no bom funcionamento do corpo, nas praças, nas academias, na contratação de personal trainers, indicando que o ser humano ideal não seria necessariamente um produto social, mas, sim, um ser fabricado em laboratório. [...]
>
> Hoje, numa sociedade em que a cultura do consumo está muito evidente, o corpo é veículo de prazer, estando ligado a imagens idealizadas de saúde, juventude, beleza e aptidão, maximizando o aparecimento das indústrias da moda, cosméticos, alimentação, academias de ginástica, cirurgias plásticas e fabricação de próteses, tudo isso popularizando o sentido de corpo-máquina[11].

De outra ordem Nóbrega[12] é enfática ao se referir a respeito da concepção de corpo em Merleau-Ponty: "O corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora". Vê-se que nesta trilha encontramos oposição à perspectiva mecanicista da filosofia, da educação e das ciências tradicionais no que diz respeito a compreensão do corpo humano. Diz mais a autora:

> Merleau-Ponty apresenta uma visão de corpo diferente do modelo matemático: nem coisa, nem ideia, o corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à subjetividade, às relações com o outro, à poesia, ao sensível, apresentando-se como um fenômeno enigmático e paradoxal, não se reduzindo à perspectiva de objeto, fragmento de mundo regido pelas leis de movimento da mecânica clássica, submetido a leis e estruturas matemáticas exatas e invariáveis[13].

Sempre apoiada em Merleau-Ponty, a autora ressalta a importância do sentir e do compreender como condição corpórea e através do gesto, "cuja estesia inaugura uma possibilidade de uma racionalidade que emerge do corpo e de seus sentidos biológicos, afetivos, sociais, históricos"[14]. Desta forma redimensionamos o ato de conhecer relacionando-o à experiência vivida, ao corpo e à motricidade.

11 MOREIRA, WW & SIMÕES, R (2016). "Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável", in: MOREIRA, WW & NISTA-PICCOLO, V (Orgs) (2016). *Educação física e esportes no século XXI,* Campinas: Papirus, p. 135.

12 NÓBREGA, TP (2010). *Uma fenomenologia do corpo*, São Paulo: Livraria da Física, p. 47.

13 *Ibíd*., p.54.

14 *Ibíd*., p.81.

Também Gallo e Zeppini[15] nos mostram que há excelentes referenciais epistemológicos para nos auxiliar a conhecer corporeidade neste início do século XXI superando as preocupações indicadas anteriormente. Sugerem, em seu texto, nos apropriarmos, dentre outros, de Foucault, de Deleuze e Guatari na trilha do estabelecimento de corpos intensivos favorecendo o trato da corporeidade, e esta como parte ativa da constituição ética do ser humano.

Corporeidade, mais que um conceito, é uma atitude perante a vida, no conhecimento de si mesmo, dos outros seres humanos e do mundo ou das coisas. Daí a razão de sua importância no âmbito escolar, momento em que os professores estejam capacitados para, da mesma forma que ensinam conceitos atrelados a várias disciplinas curriculares, ensinar as crianças a serem mais sensíveis, a conviveram melhor, a não se esquecerem do corpo que são, isto tudo através da aprendizagem da motricidade e da corporeidade.

Assumir o sentido de corporeidade na escola é associar ética e corpo, combinação essa em falta no momento presente. Reconhecer, via corporeidade, a totalidade do ser humano é mais que apenas explicitar um pensamento constitutivo desse ser.

Claro está que corporeidade não é tema que vai salvar o mundo, mas, ela é sinal de presentidade no mundo. "É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura". Diz mais o autor: "Corporeidade é o ser vivente exercitando sua motricidade. Corporeidade não é um conceito, é um estilo de vida na busca da superação"[16].

Necessitamos de uma escola de educação integral na qual os professores estejam aptos a desenvolverem com seus alunos a aprendizagem da corporeidade e da motricidade. Importante reafirmar, nas palavras de Nóbrega[17]: "O sentido da corporeidade revela-se na estesia do corpo, configurando uma linguagem sensível, marcada por gestos, silêncios, sentimentos, pensamentos e falas".

Como argumento final da importância do sentido de corpo/corporeidade na educação e já nos preparando para a argumentação sobre complexidade, apropriamo-nos de Merleau-Ponty:

> Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva. É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos nos ocupar-nos nem de sua "cabeça", nem de seus "pés", mas de seu corpo[18].

COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

A par de nossa argumentação anterior referente a importância da presença na escola de tempo integral e de educação integral da corporeidade e da motricidade, uma nova exigência se faz sentir: o entendimento de educação em sua complexidade, na tentativa de superação do cartesianismo histórico. Não nos preocupamos em detalhar a teoria da complexidade neste momento, e sim apontar para uma possível mudança paradigmática.

15 GALLO, S & ZEPPINI, OS (2016). ""O que pode um corpo?" Perspectivas filosóficas para a corporeidade", in: MOREIRA, WW & NISTA-PICCOLO, V (Orgs) (2016). *Op. cit.*

16 MOREIRA, WW & SIMÕES, R (2016). "Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável", in: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V (Orgs) (2016). *Op. cit.,* pp. 149-150.

17 NÓBREGA, TP (2010). *Op. cit.,* p. 92.

18 MERLEAU-PONTY, M (1994). *Op. cit.*, p. 92.

Assim, nos apropriaremos de Edgar Morin, em especial de um de seus últimos escritos: A Via: para o futuro da humanidade. Morin[19] nessa obra indica a necessidade da mudança de rumo no que diz respeito as políticas da humanidade e as reformas do pensamento da educação, da sociedade e da vida.

Necessitamos unir esforços para entender como a escola pode colaborar para a possibilidade de instalarmos o que o autor denomina de a reforma da vida. Já como ponto inicial, podemos destacar o erro que se comete no momento presente, pelo governo federal brasileiro, ao anunciar a nova proposta curricular do Ensino Médio calcada no pragmatismo das urgências cotidianas e estas vinculadas aos valores monetários e competitivos de mercado.

A educação escolar é bem reflexo dessa preocupação do autor. "Nossas vidas ficam diminuídas pelo excesso de prosa consagrada às tarefas obrigatórias, que não propiciam nenhuma satisfação, em detrimento da poesia da vida que desabrocha no amor, na amizade, na comunhão, no jogo"[20].

> Quanto mais sentimos falta de uma dimensão interior, mais a lógica da máquina artificial nos invade e nos oprime, quanto mais o mundo quantitativo de "sempre mais" nos infesta, mais aquilo que nos falta se torna uma necessidade: a paz da alma, o relaxamento, a reflexão, a busca de outra vida que responde ao que se encontra atormentado, sufocado em nosso interior[21].

Diz mais o autor que devemos estabelecer um sistema que combine serenidade e intensidade, sendo isto também função de propostas educativas na busca de uma auto educação em que possamos, dentre outras conquistas: buscar a capacidade de controlar nervosismos e ressentimentos; equilibrar em igual medida razão e paixão, ambas necessárias a vida humana; desenvolver a autocrítica, pois isto permite conhecer a si mesmo e compreender o outro; reservar tempo para a meditação, sem o que fica impossível reverter a tendência atual do consumismo desenfreado.

Interessante constatar hoje que, ao invés de analisarmos os problemas de nosso sistema educacional, de identificarmos a inadequação de nossas posturas pedagógicas, preferimos falar de alunos despreparados ou de discentes possuidores de corpos hiperativos.

Salvo melhor juízo, as novas propostas para a Educação Básica não darão conta de colaborar com as preocupações anteriormente levantadas exigindo de todos nós uma luta para o redimensionamento das recomendações agora transformadas em lei.

As reformas da vida devem necessariamente subordinar a possibilidade de felicidade à qualidade poética da vida e não à quantidade de objetos a serem adquiridos ou mesmo consumidos. Uma educação permanente deve ter em conta a manutenção das virtudes aprendidas e ou conquistadas pelo ser humana em suas idades precedentes: a curiosidade insaciável de infância; as aspirações e revoltas dos adolescentes e jovens; a responsabilidade dos adultos. Assim, na velhice estaríamos aptos a tirar proveito de todas as experiências vividas[22].

A educação formal deve também realçar a preocupação com a ética do ser humano. Diz o autor que este é caracterizado por duas dimensões: a primeira representada pelo egocentrismo que tende a sacrificar os outros por si e, a segunda, polo inverso, em que há o sacrifício de si pelos outros, revelando altruísmo, amizade e amor. É esta segunda dimensão que deve ser estimulada na escola para uma reforma ética.

19 MORIN, E (2013). *A via para o futuro da humanidade*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

20 *Ibíd*., p.330.

21 *Ibíd*., pp.333-334.

22 *Ibídem*.

A ensino formal ministrado por professores necessita apresentar aos alunos um sentido ético concebido em três pontos básicos: a ética individual que está atrelada ao permanente autoexame da consciência de cada um, deixando claro que a reforma moral só é possível através do "autoexame permanente e a atitude de compreensão para com o outro"; a ética cívica, pois "Em uma sociedade na qual o indivíduo goza de direitos, é a ética do cidadão que deve assumir seus deveres para com a coletividade"; a ética do gênero humano considerando "Ainda que uma ética universal concernente a todos o seres humanos parecesse abstrata antes do advento da era planetária, a partir de agora, a comunidade de destino de todos os humanos torna a ética universal cada vez mais concreta"[23].

Para isto é necessário caminharmos na reforma do pensamento, alterando nosso modo de conhecimento, pois este nos levou, graças à superabundância de informações, a não saber contextualizá-lo, organizá-lo e compreende-lo. E quais as características do conhecimento desenvolvido na escola do tempo presente? Morin nos mostra:

> Nosso modo de conhecimento fragmentado produz ignorâncias globais. Nosso modo de pensamento mutilado conduz as ações mutilantes. A isso, combinam-se as limitações 1) do reducionismo (que reduz o conhecimento das unidades complexas ao dos elementos supostamente simples que as constituem); 2) do binarismo, que decompõe tudo em verdadeiro/falso, ou seja, o que existe é parcialmente verdadeiro ou parcialmente falso ou simultaneamente verdadeiro e falso; 3) da causalidade linear, que ignora os circuitos retroativos; 4) do maniqueísmo, que não enxerga senão oposição entre bem e mal[24].

Parece muito claro que a reforma do conhecimento exige de todos nós, em especial dos professores, a reforma do pensamento. Há a necessidade da religação dos saberes entre si deixando de serem unidades estáticas como hoje ainda são nas escolas. Precisamos conceber o conhecimento na íntima relação dialógica entre todo e partes, entre global e local.

O conhecimento deve saber contextualizar, daí sua característica de complexidade. Deve admitir que em seu interior há contradições lógicas a serem enfrentadas como: "Ordem também implica desordem; a ciência esclarece e cega; a civilização contém barbárie; a razão pura é desrazão: razão e paixão precisam uma da outra; o Uno comporta sua multiplicidade, que lhe é inerente"[25].

A reforma da educação pressupõe uma reaprendizagem do pensar. Talvez aí a importância dos professores buscarem cada vez mais o estudo e o entendimento de teorias e cada vez menos apropriarem-se de doutrinas. Teorias são sempre abertas permitindo serem contra argumentadas, permanecendo vivas na medida em que apresentam argumentações coerentes. Já doutrinas sempre se fecham contra argumentos que lhes são contrários buscando uma permanência imutável. Mais uma vez perguntamos: A formação de professores em cursos de licenciatura no tempo presente se ocupa mais do conhecimento de teorias ou de doutrinas?

Enfim, necessitamos superar a dificuldade de pensar o presente, pois, como afirma Morin estamos apenas percebendo um presente em sua superfície. Daí sofrermos de dois tipos de carência cognitiva:

> As cegueiras de um modo de conhecimento que, compartimentando os saberes, fragmenta os problemas fundamentais e globais que demandam de um conhecimento transdisciplinar.
>
> O ocidentalocentrismo, que nos instala no trono da racionalidade e nos dá a ilusão de possuir o universal.

23 *Ibíd*., p.355.

24 *Ibíd*., pp.183-184.

25 *Ibíd*., p.187.

Assim, não é apenas nossa ignorância; é também nosso conhecimento que nos cega[26].

Mais uma vez reforçamos a importância de atrelarmos as discussões pedagógicas no interior das escolas a tentativa de mudança paradigmática, pois a história de mudanças de programas não tem nos levado a solucionar problemas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corporeidade, motricidade, complexidade, mais que simples palavras, são atributos balizadores para uma educação humana, a qual deve transformar atitudes dos professores e dos alunos frente ao ato educativo.

Elas exigem redimensionamento do conhecimento, ruptura com a maneira tradicional de se vivenciar o ensino escolar, coragem para batalharmos mais por mudanças paradigmáticas do que alterações programáticas.

Muitos profetas da impossibilidade podem argumentar que o aqui proposto é utopia não realizável em tempos de crise como a que vivemos no momento atual. Lembramos que isto pode ser verdadeiro se entendermos crise como algo apenas perigoso, sentido muito difundido na educação, No entanto, é necessário lembrar que grandes modificações ocorridas na história se deram em tempos de crise, mesmo porque ela é sempre uma oportunidade de mudanças.

Sejamos esperançosos, lembrando-nos mais uma vez de Morin:"A esperança foi ressuscitada no próprio coração da desesperança. A esperança não é sinônimo de ilusão. A verdadeira esperança sabe que não tem certeza, mas sabe que se pode traçar um caminho ao andar"[27].

Despojemo-nos de nossos (pré)conceitos e sejamos (pró)ativos ousando lutar para (re)significar a educação, não na busca de verdades absolutas, mas de novas possibilidades conceituais em educação, em aprendizagem, em propostas pedagógicas, buscadas com rigor, radicalidade e de forma contextualizada, ação essa que certamente alterará nossa conduta enquanto professores.

26 *Ibíd*., p.19.

27 *Ibíd*., p.385.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ENSAYOS-NARRATIVAS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, nº. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.141-148
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

O processo de narrar-se com um movimento de questionamento do tempo presente

The process of narrating yourself as a movement of questioning of the present time

El proceso de narrarse como un movimiento de cuestionamiento del tiempo presente

André Luiz CHAVES YANG

Carmem SILVA MACHADO

Marcos Antônio DOS SANTOS REIGOTA

Universidade de Sorocaba (UNISO), Brasil.

RESUMO

Este trabalho se relaciona teoricamente e apresenta a narrativa produzida a partir das experiências de um estudante bolsista do curso de Psicologia da Universidade de Sorocaba no programas de extensão e iniciação científica entre os anos de 2013 e 2014. O investigador e o objeto se mesclam e são mutuamente modificados em um só processo de movimento político e intelectual.

Palavras-chave: Vida cotidiana; produção de sentidos; investigação narrativa.

ABSTRACT

This work relates theoretically and presents the narrative produced from the experiences of a student of the course of psychology of the University of Sorocaba, in the programs of extension and scientific initiation between the year 2013 and 2016. Researcher and object are mixed and modify each other in a singular process of political and intellectual movements.

Keywords: Every day life; Production of senses; Narrative research.

RESUMEN

Este trabajo se relaciona teóricamente y presenta la narrativa producida a partir de las experiencias de un estudiante con beca de estudio del curso de psicología de la Universidad de Sorocaba en los programas de extensión e iniciación científica entre 2013 y 2014. El investigador y el objeto se mezclan y son mutuamente modificados en un solo proceso de movimiento político e intelectual.

Palabras clave: Vida cotidiana; Producción de sentidos; Investigación narrativa.

Recibido: 06-07-2017 ● Aceptado: 11-08-2017

INTRODUÇÃO

As pesquisas que estudam as narrativas têm sido realizadas sobre diversas bases teóricas e metodológicas. Apesar dessa heterogeneidade, uma característica comum entre elas é a presença clara de movimentos políticos, que também são diversos [1].

Neste trabalho, o diálogo se dará sobre as bases das propostas desenvolvidas nos diálogos, trabalhos, relações e publicações, do Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação coordenado pelo professor Marcos Antônio dos Santos Reigota, na Uniso e pelo Grupo de Pesquisa Práticas discursivas e Produção de Sentidos, liderado por Mary Jane Paris Spink, na PUC-SP[2].

A pesquisa narrativa é de filiação construcionista, ou seja, o conhecimento produzido é fruto de um determinado momento histórico, vinculado à cultura. Em outras palavras, o saber não é absoluto e inquestionável, é político, multifacetado, relativo, em constante elaboração. A pesquisa narrativa é uma forma de acessar o subjetivo, onde o peculiar se apresenta, transfigurando os sentidos, modificando e criando outros mundos.

A narrativa "O processo de narrar-se como movimento de questionamento do tempo presente" é continuidade de um processo que iniciou em 2013 com a narrativa "Práticas sociais e processos comunitários: narrativa de um universitário"[3]. Esses textos foram produzidos paralelamente ao desenvolvimento das atividades de extensão universitária e iniciação científica por um estudante bolsista. São relatos sobre o contato com novos conhecimentos e seus impactos na vida cotidiana.

Vinculamos o processo de narrar-se ao de "escrita subjetiva" que, segundo Margareth Rago[4], atua como um indicador de fragmento da realidade. Seguindo trilhas de Nietzsche e Foucault, ela argumenta que acreditar cegamente na objetividade é um erro, que essa ideia é alheia a condição humana. O devir é transmitido na escrita. A narrativa não se apresenta como uma imagem definitiva do objeto, mas como uma perspectiva apresentada por seu narrador, a única que este poderia transmitir. Narrar-se é um movimento contrário à perspectiva da neutralidade científica que colabora com a ideologia na produção de conhecimento, é deixar claro o "quem" e o "como" se está pesquisando.

O primeiro trecho da narrativa intitulado "Antecedentes", trata de um breve relato de experiências que antecederam o momento da pesquisa. A história do pesquisador torna-se parte do processo de produção do conhecimento. Ao narrar-se realiza um processo analítico, pessoal, singular e intransferível que traz outros sentidos à pesquisa e permite reconhecer-se como sujeito da própria história contribuindo para a ampliação da cidadania[5].

Esse trecho da narrativa apresenta de que forma um contato com história de Geraldo Vandré, ocorrido durante o lançamento de sua biografia não autorizada, de autoria do jornalista Vitor Nuzzi (2015), foi recorrida com fonte de sentidos para uma situação vivenciada pelo pesquisador narrador:

1 REIGOTA, M (2016). "Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional", In: CORDEIRO, R & KIND, L (Org.). *Aspectos teóricos e políticos das narrativas: Ensaio pautado em um projeto transnacional.* Curitiba: CRV.

2 SPINK, MJ (1996). "Representações sociais: questionando o estado da arte". *Psicologia & Sociedade*, n°.2, jul./dez. pp. 166-186.
SPINK, MJ (2014). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas.* Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro.
SPINK, MJ (1999). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.* Cortez, São Paulo.

3 YANG, A (2014). "Práticas sociais e processos comunitários: narrativa de um universitário". *Espacios Transnacionales*. n°.3. Nov. 2014/abr. 2015, pp. 171-181.

4 RAGO, M (2013). *A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade.* EdUNICAMP, Campinas.

5 REIGOTA, M (2010). "A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens". *Revista Teias*, vol. 11, n°. 21, jan./abr. Rio de Janeiro, pp. 1-6.

> (...) Estava em um isolamento profundo, percebia que angustiava as pessoas ao meu redor e a cada tentativa de modificar essa situação eu intensificava o estranhamento. Essa sensação encontrou afinidade como que senti ao ouvir as histórias de Geraldo Vandré, que me surgiu como um Insigth...

Esse processo de narrar-se é fragmentado e sequencial. Ao mesmo tempo em que possuí certa linearidade, é, em vários momentos, atravessado por outros sentidos que aparecem e reaparecem no cotidiano, evocados por similaridades, sejam elas de conteúdo afetivo, intelectual, moral, material etc. Durante a narrativa, o emaranhado de sentidos é remexido e ampliado pelos livros, documentários e eventos, o cotidiano se transforma e se reinventa.

Relatando os estranhamentos que o conhecimento produz em seu cotidiano, o pesquisador encontra ressonância na literatura como na obra *O lobo da estepe*:

> (...)A mutação da realidade causada pela transformação dos sentidos, me desloca afetivamente diante de experiências estáticas. Lugares conhecidos se tornam estranhos repentinamente. Atividades agradáveis perdem suas cores. Cada mudança é um processo de luto, um desvio. Sobre essa mutação da personalidade, Hermann Hesse, descreve na sua obra "O lobo da estepe" algumas ideias sobre a mutação da personalidade e loucura...[6].

As narrativas se desenvolvem no cotidiano. Realizá-las pode ser uma forma de questionar o momento presente, em busca de alternativas. A pesquisa narrativa também explora os processos de produção e de mudança de sentidos durante o movimento de narrar-se.

A intolerância, a violência e a destruição evidentes na explosão de agressividade que tem surgido no cenário brasileiro e no mundo, nas discussões rasas e ofensivas das redes sociais, nos discursos absurdos dos políticos na ocasião da votação do impeachment de 2015 no Brasil, onde, dentre outras insanidades, defendeu-se abertamente um torturador, o terrorismo, como o que ocorreu em Nice na França, nos impõe a necessidade de questionar o instituído, a vida cotidiana do tempo presente.

Os elementos dessa narrativa trazem para o conhecimento público os micros movimentos únicos que ocorreram nesse período, para Yang:

> (...) O "vir a ser" é, dessa forma, transmitido também na escrita. Não se apresenta como uma imagem definitiva do objeto, mas como uma perspectiva apresentada por seu narrador, a única que este poderia transmitir. A "escrita de si" foi para mim "jogar-se no papel", como um pote de tinta atirado na parede, inevitavelmente, alastrado. Um processo prazeroso de expansão e autoconhecimento...[7]

NARRATIVA

Antecedentes

Liberdade - 2004

Às sete horas da manhã, peguei o metrô para Liberdade depois de ter feito a baldeação na estação da Sé, vindo da Barra Funda. A plataforma de embarque parecia um formigueiro. O espaço era insuficiente, mas a escada rolante não parava, empurrava as pessoas umas sobre as outras que, assustadas, se ajeitavam e resmungavam. Era mais um dia em que tentava ignorar a preguiça de acordar cedo, o

6 HESSE, H (1977). *O lobo da estepe*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

7 YANG, A (2014). *Op. cit.,* pp. 171-181.

desconforto no transporte para buscar minha formação de nível superior, na expectativa de me auto sustentar financeiramente, e ter uma vida boa.

Meus colegas de apartamento, no bairro Bom Retiro, fumavam cigarros mesclados (maconha com crack) e me convidaram para fumar. Naquela época qualquer droga que chegava até mim eu experimentava. Eu gostava das fortes sensações que as drogas me causavam, também gostava de caminhar pelo bairro da Liberdade, havia ali uma grande circulação de pessoas. A padaria vivia lotada. Os enroladinhos eram caprichados no recheio, por um preço de comer dois ou três.

Às sete e meia, saindo da estação liberdade, dei de cara com uma criança de oito anos, completamente suja, com a fala pastosa, fedendo a urina e pedindo esmolas. Tomei um choque. Todos passavam sem parar e eu segui a manada para longe daquele desconforto.

Aula de geografia

O professor enrolou por duas horas para introduzir um exercício que, se levado à sério, teríamos concluído em trinta minutos. Me sentia no ensino fundamental. Como um alarme que toca, meus pensamentos se voltaram para rua. Sumi da aula, não aguentava mais aquele tédio. Cheguei à estação Tiradentes às dez e trinta. Nesse horário, não costumava usar drogas.

Sentia meus passos se apressando. Não gostava da sensação de estar com pressa para fumar crack, percebia o desejo descompassando meus batimentos cardíacos, acelerando todo meu corpo. Esse era meu objetivo. Saí da aula para fumar crack, e nada mais justificava meus passos largos. Naquele momento sabia que estava caminhando num lugar perigoso, o medo acelerava meu coração, pensava em minha família, em pedir ajuda, mas não pude acreditar que era algo para se preocupar. Eu só faria isso aquele dia.

Piedade/SP, novembro de 2006

Aos 19 anos, lá estava eu, andando pela clínica de tratamento quando observei um quadro na parede os doze passos de Narcóticos Anônimos: Terceiro passo: “Decidimos entregar nossas vidas e nossas vontades ao cuidado de um poder superior” – Fiquei angustiado. Não acredito em deuses e não queria ser obrigado a dizer que sim. Falei para o psicólogo que se tentassem me converter, o tratamento não iria funcionar. Ele perguntou se eu já havia lido Nietzsche. Solicitei a minha esposa que comprasse alguns livros.

“O Anticristo” foi barrado na chegada. Fiquei com “Gaia Ciência”, “Para Além do Bem e do Mal” e “Assim falou Zaratustra”. Uma semana depois tomei uma advertência: Se eu continuasse questionando as crenças dos outros, causando confusão mental nos internos, meus livros seriam guardados.

Sorocaba/SP. 2011

Estava frequentando Narcóticos Anônimos há cinco anos. Desempregado ouvi dizer que algumas pessoas realizavam reuniões terapêuticas e ganhavam duzentos reais por duas horas de trabalho. Pensei que poderia ser uma forma de ganhar algum dinheiro. Comentei aleatoriamente, com apenas uma pessoa, sobre minhas intenções e no outro dia fui chamado para trabalhar em uma clínica.

O ambiente dentro daquela instituição era confuso. Qualquer reclamação dos internos era diagnosticada como síndrome de abstinência. A família desesperada se sujeitava quase qualquer coisa. Eram recebidos pelos profissionais antes de falar com os parentes internados. Eles alertavam: “seu filho

vai pedir para sair, mas isso faz parte do tratamento. Vocês não podem ceder aos seus pedidos. Não podem realizar suas vontades, no final ele vai entender".

Um dos terapeutas parecia mais coerente. Perguntei sobre a existência de cursos e fui direcionado à Unidade de pesquisa em álcool e drogas onde cursei "Aconselhamento em dependência química". Em 2013 iniciei a graduação em Psicologia, aqui, na Universidade de Sorocaba.

Sorocaba/SP, 2013.

De olho numa bolsa de estudos e um maior envolvimento com a graduação, saia perguntando aos professores sobre os projetos de extensão e de iniciação científica. Procurava algo relacionado com a dependência química. Encontrei a professora Yoko e por indicação dela procurei Marcos Reigota que estava coordenando projeto RELETRAN em Sorocaba e um estudante bolsista era bem-vindo.

Durante o projeto, o professor pediu que eu produzisse uma narrativa sobre minhas experiências como bolsista. Ao ler esta narrativa Yoko me encheu de elogios, dizia que eu escrevia bem e que deveria escrever um livro e me deu chocolates, fiquei surpreso e muito contente. Reigota, não ficou me elogiando, mas me ajudou a acertar a gramatica do texto e encaminhou o texto para publicação.

Pude entender mais sobre as narrativas após a leitura do livro "A aventura de contar-se" de Margareth Rago. A autora apresenta a proposta de "escrita subjetiva". Seguindo trilhas de Nietzsche e Foucault diz que o devir é transmitido na escrita. A "escrita de si" foi para mim "jogar-se no papel", como um pote de tinta atirado na parede, inevitavelmente, alastrado. Todo esse processo de escrita foi bastante difícil e penoso, mas também foi um momento prazeroso de expansão e autoconhecimento.

DEVIRES

Sorocaba/SP, 2016.

Em flertes com a loucura

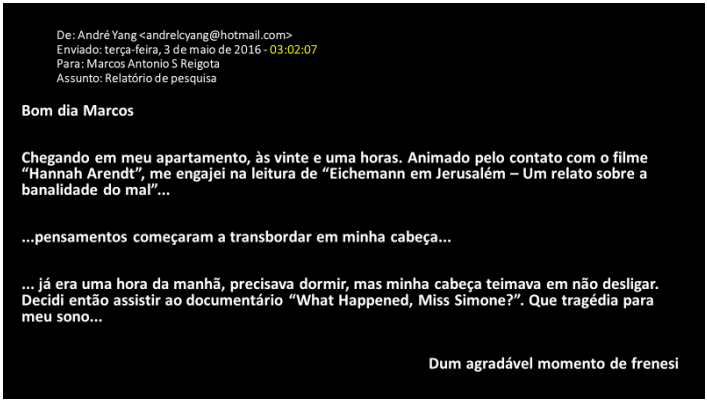
Iniciando os trabalhos de pesquisa encontrei pesquisadores e pesquisadoras que apresentam um aglomerado teórico explorando o processo de produção de sentidos. O conceito de dialogia amplifica o corpo para além da pele, faz reflexões acerca da permeabilidade dos seres e suas mutuas afetações. Entrar nessas reflexões fermentou minha noção de personalidade. As questões sobre ética são as que mais me deixam tontos num mar de possibilidades e indefinições. Reflexões que me desafiavam a rever os meus sentidos.

Arthur Bispo do Rosário e Leonilson: Os Penélope

Outro dia eu passei pelo SESC para jantar com meus filhos. Ali havia uma exposição e brevemente dei uma olhada. A exposição exigia uma jaqueta, coberta por costuras feitas à mão. A peça era toda enrugada pelo excesso de costuras, parecia meio suja, as cores eram monótonas. Sem dúvida elas escapavam dos meus conceitos sobre arte.

Numa tarde, procurando alguma coisa interessante para fazer, descobri, no site do Sesc, que haveria uma roda de conversa sobre aquela exposição. Foi ali que soube que Bispo era diagnosticado com esquizofrenia. Naquele momento visualizei a obra como um portal de acesso à loucura. Já havia

tido contato com falas sobre a expressão da subjetividade na arte, mas não tinha ainda sentido na pele a sensação de ser carregado pelo fluxo no qual as formas conduzem a um outro sentido.


De: André Yang <andrelcyang@hotmail.com>
Enviado: terça-feira, 3 de maio de 2016 - 03:02:07
Para: Marcos Antonio S Reigota
Assunto: Relatório de pesquisa

Bom dia Marcos

Chegando em meu apartamento, às vinte e uma horas. Animado pelo contato com o filme "Hannah Arendt", me engajei na leitura de "Eichemann em Jerusalém – Um relato sobre a banalidade do mal"...

...pensamentos começaram a transbordar em minha cabeça...

... já era uma hora da manhã, precisava dormir, mas minha cabeça teimava em não desligar. Decidi então assistir ao documentário "What Happened, Miss Simone?". Que tragédia para meu sono...

Dum agradável momento de frenesi

São Paulo/SP, 2016

"Assassinos de um coração solitário" - Marcelo Romani

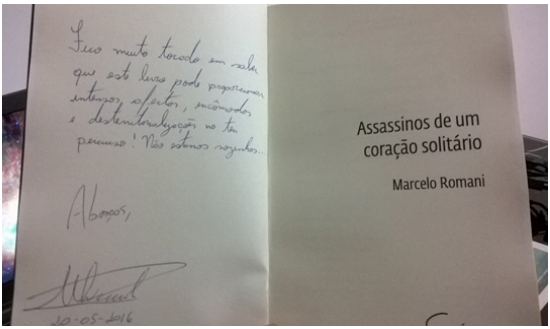
Num dia bem quente, cheguei ao meu apartamento e comecei a ler o livro "Assassinos de um coração solitário" que chegou até mim através das mãos de Marcos. Não consegui mais largar o livro, cancelei meus compromissos e o li inteiro. Eu revisitava minha história naquela narrativa e, por isso, sentia náuseas.

Instituto Candeias - O encontro com o Marcelo Romani (o escritor)

No dia vinte e cinco de maio aconteceu um evento sobre o livro com o autor, Marcelo Romani. Eu havia produzido uma narrativa sobre minhas afetações com a leitura e pretendia lê-la no evento. Já estávamos no final quando perguntaram se alguém tinha alguma pergunta ou algo a acrescentar.

Eu havia produzido uma narrativa sobre minhas experiências com o livro e queria ler. Todos ficaram esperavam enquanto eu preparava o texto no celular. Quando estava pronto rasguei o silêncio com uma leitura intima para estranhos. Ao redor os olhares eram surpresos. Minha voz ficava falhando.

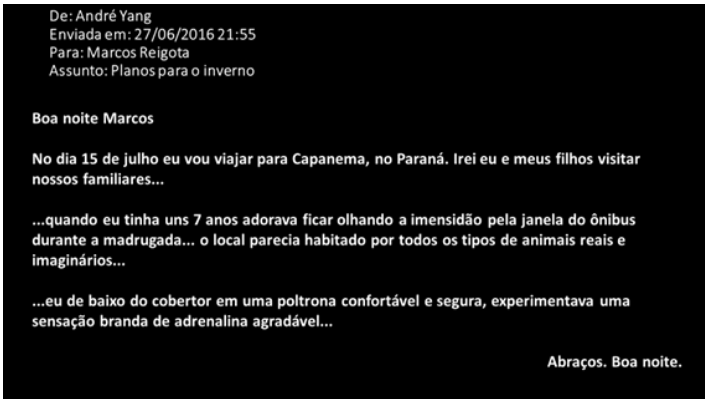
Estremecido pela exposição recebi os aplausos dos colegas. Marcelo escreveu uma dedicatória em meu livro:



SEM (100) SENTIDOS

Todas essas transformações de sentidos, me desloca afetivamente diante de experiências estáticas. Os Lugares que eram conhecidos se tornam estranhos. As coisas que gostava não tem mais graça. Cada mudança é um processo de luto, um desvio.

No livro O lobo da estepe eu encontrei algumas possibilidades de sentidos sobre a transmutação da personalidade: O personagem Harry Haller passeando pelo teatro mágico ouviu dizer que o ser é formado por um número incalculável de almas, por uma multidão de egos, que dividir a unidade aparente do indivíduo nessas numerosas figuras é algo que passa por loucura... Ouviu dizer também, que os que experimentaram a destruição de seu próprio eu podem a qualquer instante reordenar os fragmentos e com isso conseguir uma variedade infinita no jogo da vida..."


De: André Yang
Enviada em: 27/06/2016 21:55
Para: Marcos Reigota
Assunto: Planos para o inverno

Boa noite Marcos

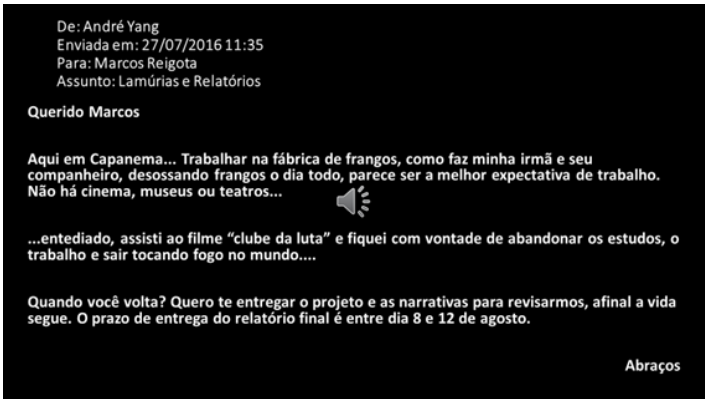
No dia 15 de julho eu vou viajar para Capanema, no Paraná. Irei eu e meus filhos visitar nossos familiares...

...quando eu tinha uns 7 anos adorava ficar olhando a imensidão pela janela do ônibus durante a madrugada... o local parecia habitado por todos os tipos de animais reais e imaginários...

...eu de baixo do cobertor em uma poltrona confortável e segura, experimentava uma sensação branda de adrenalina agradável...

Abraços. Boa noite.

Capanema/PR – junho de 2016


De: André Yang
Enviada em: 27/07/2016 11:35
Para: Marcos Reigota
Assunto: Lamúrias e Relatórios

Querido Marcos

Aqui em Capanema... Trabalhar na fábrica de frangos, como faz minha irmã e seu companheiro, desossando frangos o dia todo, parece ser a melhor expectativa de trabalho. Não há cinema, museus ou teatros...

...entediado, assisti ao filme "clube da luta" e fiquei com vontade de abandonar os estudos, o trabalho e sair tocando fogo no mundo....

Quando você volta? Quero te entregar o projeto e as narrativas para revisarmos, afinal a vida segue. O prazo de entrega do relatório final é entre dia 8 e 12 de agosto.

Abraços

Já era o terceiro dia que não conseguia dormir direito. Na madrugada levantei do colchão onde estava dormindo com meus dois filhos e caminhei até a varanda. A casa estava escura e silenciosa. Eles dormiam profundamente. O céu estava escuro e estrelado e fazia muito frio.

O frio paranaense era intenso e harmonizava com a escuridão num vazio absoluto. Acendi um cigarro e comecei a pensar sobre as dificuldades que todas as minhas transformações têm causado na minha capacidade de interagir socialmente e tolerar as pessoas. Mesmo em ambientes familiares eu tinha que ficar escolhendo palavras, pois minha cabeça flutua por assuntos sobre os quais não se fala ou se faz julgamentos sem espaço para discussão.

Três meses antes, em março, passei por Marcos nos corredores da Uniso. Ele estava de passagem e só parou para dizer que iria acontecer o lançamento de um livro sobre Geraldo Vandré e que era imperdível. Eu disse “nem conheço esse cara”. O jornalista Vitor Nuzzi, lançara a biografia não autorizada de Geraldo Vandré “Uma canção interrompida”. Fui ao evento e fiquei surpreso por não saber nada sobre ele, mas percebi que isso não acontecia somente comigo, poucos dos meus amigos o conheciam. Comprei o livro que ficou guardado por quatro meses no armário.

Ali em Capanema eu estava em um isolamento profundo, percebia que angustiava as pessoas ao meu redor e a cada tentativa de melhorar eu piorava. Imerso nessa sensação Geraldo Vandré me surgiu como um Insigth. E foi naquele dia de insônia, depois de conseguir cochilar um pouco até as seis da manhã, em que peguei o meu celular e fui tomar banho ouvindo a música “para não dizer que não falei das flores...”

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ENSAYOS-NARRATIVAS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, nº. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.149-156
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

Narrativas Literárias: Pietro Portalho

Literary Narratives: Pietro Portalho

Narrativas Literarias: Pietro Portalho

Dario MALDONADO

Universidad de Montréal, Canadá

RESUMO

Um homem de barba branca que dá lições de uma maneira muito particular. Isso acontece em Pietro Portalho, um povo que não existe e que, ao mesmo tempo, deixará de existir, vítima da transformação do espaço público nas mãos do capital privado. O conto narra a estória de um professor da cidade que embarca em uma experiência de trabalho em direção à capital alemã. Ali ocorre um encontro triplo que mostra da maneira mais crua a ação de uma cadeia multinacional que vem tirar por completo o charme natural de Pietro Portalho. O leitor tem, como consolo, as emoções compartilhadas por três gerações de homens que, quando se reconhecem, descobrem que compartilham muito mais do que uma maneira de pensar.

Palavras-chave: Paulo Freire; Narrações; Ficção.

ABSTRACT

An old man with a White beard teaching in a such a particular way. This happens in Pietro Portalho, a town that does not exist and, at the same time, it will cease to exist victim of the transformation of the public space due to the action of private capital. The tale tells the story of a teacher from this town who embarks on a work experience towards the German capital. There occurs a triple encounter that shows in the crudest way the action of a multinational chain that comes to ripple the natural charm of Pietro Portalho. The reader has, as a consolation, the emotions shared by three generations of men who, once they recognize themselves, discover that they share much more than a particular way of thinking.

Keywords: Paulo Freire; Narrative; Fiction.

RESUMEN

Un hombre de barba blanca dando clases de una manera tan particular. Esto ocurre en Pietro Portalho, un pueblo que no existe y que al mismo tiempo dejará de existir víctima de la transformación del espacio público en manos del capital privado. El cuento narra la historia de un profesor oriundo de dicho pueblo que se embarca en una experiencia laboral hacia la capital alemana. Allí se produce un triple encuentro que pone en evidencia de la manera más cruda el accionar de una cadena multinacional que llega a arrancar de cuajo el encanto natural de Pietro Portalho. Al lector le queda, como consuelo, las emociones compartidas por tres generaciones de hombres que al reconocerse descubren que comparten mucho más que una manera de pensar.

Palabras clave: Paulo Freire; Narraciones; Ficción.

Recibido: 02-07-2017 ● Aceptado: 30-07-2017

Marcos Reigota nació en una pequeña localidad 300 kms al Este de San Pablo en Brasil. Los mejores recuerdos de su infancia se sitúan en el segmento comprendido entre los cinco y los ocho años de edad. En aquella época, cada verano la familia entera se dirigía a Pietro Portalho, el pueblo de 252 habitantes donde vivía su abuela materna.

Pietro Portalho era un pueblo distinto en comparación con los pueblos de sus alrededores. Al momento en que la gran región maduraba como el motor económico industrial más importante de América y uno de los más importantes del mundo, Pietro Portalho, ajeno a esa transformación, no presentaba cambio alguno. Era como un vecino seguro de sí mismo, que se sentaba a observar como los otros en la cuadra entregaban su alma al diablo por crecer y prosperar. Pero Pietro Portalho tenía un encanto propio, natural y mágico, el cual parecía rebelarse al mandamiento de moda de los otros pueblos que identificaban al progreso y al desarrollo a partir del avance industrial.

Sus casas, presentaban en sus frentes, una particularidad que hacía que todo el desarrollo naciente de la región se viera miserable frente a lo romántico de sus colores. Cada casa había sido pintada de un verde pálido en su fachada, pero no era cualquier verde pálido, era un verde pálido engañoso, pues esa palidez brillaba al mismo tiempo y hacía pensar a sus habitantes y visitantes que sería inmodificable, perpetua y eternamente encantadora. Se podía decir que aquel pueblo sin playa, ni costa, ni puentes, ni algún tipo de paseo recreativo, era en sí mismo un lugar mágico donde refugiarse del constante crecimiento demográfico y económico que presentaban los pueblos y ciudades cercanas a la gran metrópolis de San Pablo.

Allí pasó Marcos algunos de sus veranos, entre la arrogancia de un sol que sabe que no hay playas, el verde desgastado imborrable que quedaría para siempre impreso en sus retinas y las clases de piano que cada tarde, de 5 a 6, le dictaba el pianista polaco Jaroslaw (cuyo nombre en polaco paradójicamente significa Gloriosa Primavera). El viejo, como lo llamaban en el pueblo, era un inmigrante polaco que había llegado unos años antes con un par de dientes sobrevivientes a la Gran Guerra y con un no muy profundo conocimiento musical. De hecho, sabía poco y nada de música, pero eso no importaba. Lo que las personas admiraban en él era su manera de interactuar con niños y adultos. Aunque no hablaba casi nunca, cuando lo hacía dejaba una enseñanza de lealtad, de reconocimiento y respeto por todas las personas. Era eso, con dulzura y amor, lo que le brindaba a la comunidad.

La figura de Jaroslaw parecía sacada de algún cuento suizo de pastores, con su cabello y su barba blanca y crecida. Sus ojos eran de un verde claro que brillaban cuanto tocaba el piano, al menos los pocos acordes que sabía. Nunca se lo veía pestañar, parecía que sus ojos no se cerraban ni para dormir. ¿Qué habrían visto esos ojos en tiempo de guerra? ¿Qué temores acechaban las noches de aquellas épocas que era mejor no cerrarlos y estar atento aún mientras se estaba durmiendo?

Cada atardecer cuando todos los relojes (siempre grandes y viejos) de Pietro Portalho marcaban las 5pm, Jaroslaw pasaba con su cuatrimotor a recoger al pequeño Marcos para llevarlo al teatrito del pueblo, que estaba en el centro mismo de la municipalidad, para dictarle clases de piano por una hora. El maestro era increíblemente amable, en aquella época Marcos a veces pensaba que sus ojos y su barba blanca era desproporcionadamente más grande que su cabeza.

Al niño Marcos le encantaba la clase de piano, no solo porque lo alejaba por un rato de la melancolía del atardecer (incrementada por el color verde claro que reinaba en el pueblo), sino también porque compartir un rato con Jaroslaw era muy agradable. Y a esto hay que sumarle que el viejo siempre se aburría de dar clases de piano y a eso de los 7 minutos de haber comenzado, dejaba a Marcos que saliera al patio de la municipalidad a jugar con otros niños mientras él le recitaba poemas a una mujer que trabajaba en limpieza en la misma municipalidad.

Cuatro meses después de cumplir ocho años a la abuela de Marcos la encontraron dormida profundamente en su cama. La familia nunca más volvió al pueblo, pues la madre de Marcos argumentaba no soportar ni siquiera pasar cerca del pueblo sabiendo que su madre ya no se encontraba allí. Al cabo de unos años Marcos fue ganando reputación de buen estudiante en el seno de su familia y su entorno, a tal punto que una vez terminada la universidad, su padre, que era chofer de un político reconocido y honesto de San Pablo, decide enviarlo a estudiar a una universidad alemana invirtiendo allí todos sus ahorros. Así llega por primera vez a Alemania el joven Marcos con 23 años recién cumplidos.

Al llegar a Berlín, el profesor Marcos Reigota sentía una felicidad y una ansiedad galopante por volver al país que tantas emociones le había dado en su pasado. Marcos había completado una rica trayectoria académica que incluía a la biología como ciencia materna, más un Doctorado en Bélgica y un post Doctorado en la Universidad de Ginebra. Inclinándose por la ecología y la educación popular como enfoque central de sus trabajos de investigación y docencia. Esta nueva experiencia en Alemania lo pondría en contacto con un grupo de alumnos latinoamericanos en el marco de un programa de maestría ofrecida inéditamente en dicho país en la lengua española.

No eran pocos los motivos que alimentaban la motivación de Marcos para esta nueva experiencia como educador: Alemania, en español, contacto con otros profesores internacionales, más la suma de dinero interesante que se llevaría a su Brasil de residencia teniendo en cuenta la tasa de cambio vigente.

Eran las 3 am de la primera noche de Marcos en Berlín, ya no podría dormir, él lo sabía muy bien. Desvelado y ansioso, decide bajar y dar una vuelta por el pintoresco barrio de Friedrischain donde quedaba su hotel. La calle estaba casi vacía, algún que otro *hipster* que salía o entraba a algún bar, un maratonista obsesivo y otro compañero de ansiedad fue todo el movimiento humano que Marcos observó durante los 30 minutos que duró su caminata por la Karl-Marx Allee. El barrio le gustaba mucho, el hotel daba justo a la entrada de la estación Samariterstrasse.

Los infinitos murales y pintadas en las casas, le hacía recordar en algo al barrio de Vila Madalena en San Pablo. El hotel era un edificio renovado que había sido un centro de rehabilitación para personas con conductas suicidas en tiempos de la República Democrática de Alemania. Al volver de la caminata, lo pensó muchas veces antes de llenar la bañera por el desperdicio de agua que ello implica, pero el golpe de ansiedad fue más fuerte que sus convicciones de “eco-chato” y tras muchos años de no hacerlo, tomó un baño de inmersión que le permitió relajarse y pasar las horas hasta el desayuno.

Cuando bajó a desayunar reparó un instante en la mesa de comida y escuchó que alguien le susurraba algo por atrás aparentemente en alemán. Al voltear vio la cara de un anciano con pinta de desvelado, ojos de un melancólico verde claro y con un pelo blanco tan largo como su barba que llegaba hasta su corazón. Sonriendo y muy amablemente el anciano le mostraba el reloj. Marcos intuyó que le señalaba que era muy temprano, pues ellos eran, hasta el momento, los únicos dos huéspedes en la sala de desayuno. Adivinando que Marcos no había comprendido lo que había dicho, el anciano solo se limitó a sonreír sin parar y a servirse su desayuno.

Al llegar a la universidad donde dictaría la clase tuvo una entrevista-reunión con el director de la maestría, un judío checo sobreviviente a 3 infartos, a un desencanto amoroso y a algunos meses en un campo de concentración. La charla fue muy amena, el director, el señor Klavisdchejv, proyectaba una energía muy positiva y relajante, pese a su edad y a lo atroz de su pasado. El hombre sabía definitivamente como direccionar una charla amena.

– Qué tal el viaje ?
– Muy bueno. Por suerte pude descansar en el vuelo porque al llegar tuve problemas para dormir.
– Ah... o sea que vas a dar la clase sin dormir ?

- Me temo que sí, pero estoy muy motivado y todo va a salir muy bien. (risas de ambos)
- Mira Marcos (con tono paternal) te va a tocar un grupo muy heterogéneo. Hay chicos becados que vienen de los barrios más periféricos y hay chicos ricos que los acompañaban sus sirvientes en helicóptero a la escuela. Alumnos que vienen de grandes capitales como Buenos Aires, Caracas y alumnos que viven en caseríos en medio de la montaña.
- Mejor, yo amo la diversidad.
- Me alegro. El tema es que el ambiente no siempre es el mejor entre ellos. A veces hay que interceder porque las discusiones o los debates se ponen muy ásperos. Ante tantas diferencias y choques socioculturales…
- No se preocupe, en mi metodología de enseñanza no hay diferencias de ningún tipo. No hay barreras represivas ni atmósfera de competición. El objetivo es la solidaridad y la cooperación a través del diálogo.
- Eso suena perfecto Marcos… lo aprendió en Ginebra? En Bélgica?
- No (entre risas), la primera vez que vi a alguien enseñando a través del diálogo fue un profesor de piano que la verdad sabía menos que sus estudiantes de piano. Pero sabía mucho de escuchar y sus silencios hacían el resto.
- Y así podían aprender las notas musicales?
- Así escribíamos nuestras propias notas.

La clase comenzaba a las 9 de la mañana. A esa hora exacta Marcos Reigota atravesaba la puerta del aula con una tímida sonrisa como pidiendo eternamente permiso. Al llegar a su escritorio, puso su mochila sobre la mesa de profesores y levantó la mirada hacia el grupo de alumnos que permanecía en silencio. Uno, dos, tres, cuatro... tan, tan, tan... moviendo el dedo índice contó dieciocho.

Después de una breve y muy tímida introducción de sí mismo, les pidió a los alumnos que, uno por uno, dijeran su nombre, nacionalidad, estudios preliminares y expectativas para el curso. Sabiendo de antemano que en el curso había un compatriota suyo, no puso mucha atención en escuchar minuciosamente al detalle la presentación del resto de los alumnos, hasta que por fin llegó el turno del alumno brasilero.

- Mi nombre es Marcos Reigota igual que usted, (en ese momento se oyó las risas de los alumnos) soy de San Pablo, de una localidad pequeña. Estudié biología en la Universidad de San Pablo y bueno ahora estoy aquí.

Marcos, el alumno, tenía 24 años. No era muy propenso a hablar en público, eso se notaba antes que hablara. Sus ojos verdes parecían que iban a llorar, era como sí pidieran auxilio cada vez que le tocaba pronunciar palabra. El tono de su voz era extremadamente bajo y la velocidad de sus palabras no reflejaban prisa alguna para completar las frases. La timidez de Marcos había sido prematura y era crónica. Era una timidez que intimidaba al resto de los interlocutores y los contagiaba de un silencio sepulcral, que en situaciones, parecía adquirir síntomas de pesadilla.

La melancolía de su mirada era infinita, como si arrastrase amargura de otras vidas sin poder soltarse esa cadena de constante tristeza. Esos ojos verdes sin embargo no eran neutrales. Conducían a una dimensión de sensaciones y emociones que resultaba imposible al observarlos no transportarse a algún pasaje de la vida pasada. Marcos el profesor por un momento, mientras el joven hablaba, recordó momentos de su infancia.

Luego de las presentaciones de rigor, la clase en sí transcurrió sin mayores sobresaltos. Una introducción al universo de las representaciones sociales, marcaron el pulso de las discusiones de las cuales el joven Marcos participaba más de lo habitual para sorpresa de sus compañeros.

Marcos, el profesor, había llegado a Berlín para dar unas clases de un periodo de duración de tres semanas, al cabo de las cuales regresaría a San Pablo para continuar con su vida allí. La primera semana de clases resultó muy agradable para él. Hubo buena química entre los estudiantes y él y los temas que se trataron despertaron el interés de un grupo que, a priori, se sabía difícil.

Al segundo día de la tercera semana, en medio de una pausa, el joven Marcos se acerca al profesor y le pregunta si podían encontrarse para charlar sobre una serie de cuestiones referidas a su proyecto académico personal. Ante la respuesta positiva del profesor, la cita quedaba acordada para el siguiente día en un café cerca del hotel donde se hospedaba el profesor.

Llegado el momento de la cita, profesor y estudiante se sentaron en la mesa de un café. Afuera llovía y los autos pasaban lentamente. El ruido de la lluvia tapaba arrogantemente cualquier otro sonido urbano. El primero en hablar fue el joven estudiante quien agradeció extremadamente el gesto del profesor de haber entregado un tiempo para consultas fuera del horario de clases. La charla comenzó de la manera más convencional posible.

Al acercarse la camarera, el alumno estiró el brazo derecho señalando al profesor como dándole la iniciativa para realizar la orden primero. Con una leve sonrisa el profesor ordenó jugo de melón con lima. El estudiante sorprendido y conmovido miró al profesor como no acreditando lo que había pedido.

– No sabía que en Berlín sirven jugo de melón con lima, yo también quiero uno por favor (ordena el joven mirando primero al profesor, luego a la camarera).
– Yo tampoco, de hecho me enteré ayer cuando vine a leer un rato y le pregunté a la camarera qué tipo de jugos servían y cuando me dijo de melón con lima me quedé altamente sorprendido. Ya que hacía mucho tiempo no encontraba un lugar donde se sirva.

En ese momento una tercera voz intercedió entre alumno y profesor.

– Entonces traiga tres jugos de melón con lima. Bien fríos, sin azúcar y con hielo por favor.

El auto invitado era un hombre anciano. Canoso, pelo largo, alto y ojos verdes claro. Vestido con ropa oscura, desprolija y de poco cuidado. Sus ojos vidriosos parecían a punto de llorar. La camarera sin esperar consentimiento o desaprobación del profesor y el alumno se retiró a pasos veloces como si alguien le hubiera ordenado, además de los jugos, que se retirase inmediatamente.

- Perdonen que me presente tan abruptamente. Mi nombre es Marcos y no me creerían, pero les juro que al escucharlos desde que llegaron me sentí conmovido por tres cosas. Los dos son muy parecidos a mi cuando era joven. Los dos parecen brasileros y a los dos evidentemente les gusta el jugo de melón con lima, algo que no es muy común aquí ni en ningún lado, excepto en el pueblo donde pasaba mis veranos.

– Usted también se llama Marcos?! No diga que usted también es de San Pablo? (pregunta el profesor).
– Sí. (contesta el anciano) ¿Ustedes también? Vivo hace unos años en Alemania, pero vengo de allí. ¿Les importa si me siento con ustedes?
– En absoluto. Lo que ocurre es que el joven es mi alumno y me solicitó una charla para conversar sobre sus proyectos académicos.
– Qué casualidad yo también soy profesor. Mejor dicho era, ahora ya estoy retirado.

– Un momento. (Interrumpe el joven). Acá los tres nos llamamos Marcos, somos de Brasil, de San Pablo, nos gusta el jugo de melón con lima y pertenecemos al mundo de la pedagogía! La camarera ms rápida de Berlín interrumpe el momento de sorpresa y sirve los jugos. Luego de una sonrisa sin ganas, pero bastante honesta para ser de camarera, se retira de la mesa.

– Debo admitir que estoy sorprendido. (Exclama Marcos, bueno podemos comenzar a llamarlo el del medio al que vino a Berlín recientemente a dar clases).

– Parece una obra de Becket (exclama el joven)... yo sí quería asesoría para un ensayo que tengo que entregar pronto, pero reconozco que este encuentro se puso mucho más interesante. Señor, disculpe... profesor de qué era usted? (mirando al anciano y olvidándose de su proyecto académico)

– Yo estudié varias carreras, tanto en Brasil como afuera, pero mi rama siempre fue la educación y lo que en aquella época comenzaba a interesarme era el medio ambiente y preservación de los recursos naturales.

Marcos del medio fue el primero en reconocer la situación. Ya no resistía el menor análisis la posibilidad de que aquel encuentro sea producto de la fortuna. Sin dudas para él había una circunstancia mayor que los había unido a tres tertulianos.

– ¿Dónde solían tomar ustedes jugo de melón ? En San Pablo eso no es muy común... (pregunta el anciano)

– En un pueblo que se llama Pietro Portalho. (Responde el del medio).

– Ahí vivía mi abuela !! (Exclama el joven).

– Caralho. Ahí pasaba yo mi infancia!!!

– Yo también !

– Yo también !

Los siguientes diez minutos transcurrieron entre la sorpresa, el terror y la desconfianza del límite entre lo real y lo irreal. Sin parar de hablar, los tres se percataron que coincidían en todo. Los unía orígenes geográficos, aficiones, gustos, actividades, intereses, profesiones y la lista no terminaba nunca. Además coincidían en el aspecto físico, color de ojos, altura, facciones, dimensiones, todo indicaba desde lo biológico y lo social que se trataba de una coincidencia surreal o de la misma persona. Incluso coincidían en sus nombres y apellidos y en el nombre y apellido de sus padres y todos sus familiares y el origen geográfico de cada uno de ellos.

La magia había copado el escenario. De pronto las fronteras de lo que se percibe como terrenal quedaron obsoletas. Tres hombres de ciencia, ajenos a todo tipo de culto a la fábula y al encanto fantasioso resultaron sometidos a la más imbatible de todas las fuerzas: el asombro. Cuando ya todo parece resuelto, explicado, comprobado, aparece lo mejor que se conoce de esta vida: la brusca amabilidad de lo impensado.

– Insisto, esto solo se puede ver en una obra de Samuel Becket, pero díganme.. ¿A ustedes también les gusta Samuel Beckett?

El profesor y el auto invitado asintieron con la cabeza ante la inocencia del más joven.

– Hay que averiguar por qué estamos los tres acá, quién o qué hizo que nos reuniéramos, por qué y para qué... esto me asusta demasiado. (dice el del medio)

- Como el más viejo de los tres me parece injusto con ustedes esta situación. En mi caso se entiende más o suena más razonable, el hecho que semejante incidente surrealista se presente a mi edad. Con mi vida ya hecha, no creo que este episodio modifique tanto lo que me queda.
- No se trata de edades, me parece. Esto al fin y al cabo nos debe servir a los tres, o al mismo... ya no sé si somos tres o uno solo (dice el del medio).
- ¿A qué se refiere profesor concretamente? ¿A qué tanta coincidencia responde a que somos la misma persona? (pregunta el más joven)
- - Es que coincidimos hasta en el pensamiento. Cada palabra que dice uno, al otro le suena familiar como si tranquilamente pudo haber sido pronunciada por uno mismo. Sospecho (continúa el Marcos del medio) que si estamos los tres acá es porque tenemos que resolver un asunto que nos compete a los tres, más allá del factor generacional, hay algo por tratar que escapa a los límites de la edad. Lo que sea que nos hizo juntar sabe muy bien de qué se trata y quiere que lo averigüemos nosotros mismos.
- Si somos la misma persona yo no quiero que me cuenten lo que les pasó o lo que hicieron en sus vidas (afirma asustado el más joven).
- Quédate tranquilo (responde el del medio) no digamos nada de nada. Más bien concentrémonos en lo que puede ser la razón para este encuentro.

Los tres comenzaron a pensar en cuál podía ser la causa de ese encuentro que ya de casual no tenía nada. El cielo ya estaba cubierto de noche, la lluvia no paraba de caer con una fuerza poco habitual. Los jugos ya llevaban algunos minutos en el vaso sin ser bebidos por ninguno de los tres. Si alguien más observara el comportamiento de los tres, pensaría que estaba todo de un guión. Pues los movimientos a veces eran casi coordinados y en simultáneo, con una perfección como el equipo de nado sincronizado de la desaparecida Unión Soviética.

- Debe ser que algo hicimos mal los tres, o que algo no hicimos. O tal vez, uno de nosotros tiene que comunicarle algo a los otros... no lo sé, me estoy volviendo loco con tanto misterio (comenta el más joven interrumpiendo el ruido brusco de la lluvia).

En ese momento, el Marcos del medio mirando fijamente al más viejo le pregunta apuntándole con el dedo índice:

- Decime vos... ¿Qué fue lo que siempre quisiste hacer y nunca lo hiciste? Algo que por no hacer te persiga y te torture hasta hoy...
- Bueno muchas cosas
- Pero tiene que haber algo demasiado gravitante (replica el más joven)
- Bueno en efecto, hay algo que me persigue desde hace muchos años. No lo controlo, aparece en mi mente colándose sin pedirme permiso. Me acuesto y antes de dormirme se instala en mi mente. En ocasiones, cuando recuerdo lo que soñé la noche anterior, está eso allí. Lo que más me lamento de no haber hecho es no haber vuelto al pueblo donde murió mi abuela. Un pequeño pueblo en el estado de San Pablo. Siempre al levantarme lo primero que me viene a la cabeza es ese pueblo, el color verde de sus casas y la tranquilidad de las tardes en sus calles. Pero sin saber qué es, hay algo que me impide volver, es como un temor, una fobia o algo que me limita a acercarme allí.
- A mí me pasa algo parecido (dice el del medio con cara de haber encontrado plata en la calle). Hace muchos años no vuelvo al pueblo donde pasaba mi infancia y cada tanto siento una necesidad inmensa de ir, es como una melancolía que cada vez se hace más pesada. Pero nunca

tuve el tiempo ni la disponibilidad. Además, reconozco que hay un factor psicológico, pues de pensarlo a veces me da un poco de miedo.

– Qué puta coincidencia caralho!! (grita el más joven). Yo añoro volver al pueblito donde pasaba mi infancia, pero no he podido volver por una razón no psicológica sino de realidad bien tangible.
– ¿A qué te referís con una razón de realidad tangible ? (pregunta el del medio)
– Bueno, el pueblo donde vivía mi abuela ya no existe más. Fue desalojado el año pasado y será destruido en breve para construir un mega proyecto comercial. Una especie de centro comercial gigante, el más grande de Brasil y así ser reconocido como la capital latinoamericana del consumo.
– Joven, ¿cuál es el nombre de ese pueblo ? (pregunta el anciano con los ojos a punto de llorar)
– Antes se llamaba Pietro Portalho, ahora cambiará el nombre adoptando el de uno de los máximos auspiciantes de la mega obra.
– Un momento! (sentencia el del medio) Cómo puede ser posible que yo viviendo en Brasil a pocos kilómetros no me haya enterado!!!???
– Los medios lo han ocultado (explica el más joven), yo me enteré por unos compañeros de la universidad que son activistas y trabajan en proyectos antropológicos cerca de la zona e intentaron denunciar los desalojos pero fueron amenazados y silenciados por las autoridades locales.

Los tres permanecieron unos segundos impávidos, en silencio mirando los vasos con jugo de melón con lima aun llenos. El color del jugo era un verde pálido sin brillo.

Fin.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve

Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

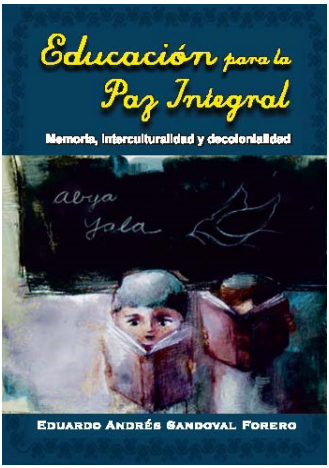
Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 22, n°79
Octubre-Diciembre
2 0 1 7

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

Librarius

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 22, nº. 79 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2017, PP.157-167
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.



Eduardo Andrés Sandoval Forero (2016). ***Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad.*** Bogotá: ARFO Editores e Impresores LTDA. 327 pp.

José Javier Capera Figueroa[1]. *Universidad del Tolima (Colombia).*

"Los buenos libros son como las experiencias de la vida que nunca logramos olvidar", mencionaba el escritor Tolimense William Ospina, son esos libros los que hacen que se despierte el deseo por seguir caminos donde muy pocos están dispuestos a recorrer o en su mismo sentido construir. Es así que la obra sumerge en ese gran debate de generar una ruptura – profunda en el campo académico, epistémico, conceptual, metodológico y humano.

El fuerte impacto que ha generado el pensamiento decolonial al interior de la geopolítica del conocimiento en latinoamérica y el mundo, se ha convertido en una fisura epistemológica que toma fuerza en los debates conceptuales de las ciencias sociales. En esa lógica aparecen los estudios que van desde la sociología, la historia, la política y en este caso la paz integral como un tema estructural que merece ser analizado desde los estudios decoloniales.

La creciente producción académica de libros, artículos, reseñas, monografías, tesis, seminarios, congresos y revistas en el estudio decoloniales se manifiesta como un corpus teórico en ascenso, esta serie de procesos investigativos demuestra la pertinencia, rigurosidad y profundidad que existe en la construcción del pensamiento crítico latinoamericano y los fenómenos de investigación a partir de la decolonialidad como un marco referencial de análisis – crítico en sus múltiples dimensiones. Aunque todavía persiste en los programas de licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados en ciencias sociales una fuerte corriente por desconocer el *sentípensar* de Nuestro América, y todo lo que gira alrededor de este movimiento intelectual de la decolonialidad. Es decir, que todavía la presencia de un conocimiento en el nivel teórico-práctico de connotación eurocéntrica persiste con frecuencia en las discusiones en el campo de las ciencias sociales.

1 Analista político y columnista del periódico el *Nuevo Día* y *Rebelión.org*. Maestrante del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Correo electrónico: caperafigueroa@gmail.com

En cambio, el sociólogo, antropólogo y latinoamericanista Eduardo Andrés Sandoval[2] Forero, investigador social – crítico y comprometido con la teoría y práctica que debe existir en las ciencias sociales. Nos presenta su libro *Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad,* donde recopila una serie de artículos, ensayos y reflexiones – extensas sobre la complejidad de pensar la paz integral como un tema pertinente de las dinámicas latinoamericanas, para así transitar en la apuesta por reflexionar a partir del giro decolonial la manera de construir "otro" tipo de análisis/esquemas/conceptos que permitan comprender los problemas – estructurales como son: la violencia, pobreza, desigualdad, xenofobia, conflictos armados y autoritarismo que se viven en la región.

La primera parte titulada ***"Estudios para la Paz"*** Sandoval desarrolla la articulación entre pensamiento crítico – estudios de paz – decolonialidad como un proceso conceptual que permite la compresión de la necesidad de ***"educar para la noviolencia"*** (pp. 10-11) y pensar en la construcción de la convivencia por medio de valores, principios y relaciones que son propias de las circunstancias, dinámicas y procesos latinoamericanos. Nos invita desde cada espacio (familias, instituciones, escuelas, universidades) a la necesidad de educar a través de las experiencias de paz, nuestro pensamiento y la esperanza de construir *"un mundo donde quepan muchos mundos"* (p.14).

En efecto, expone la crisis de paz que atraviesa las entidades de la república mexicana donde señala que los problemas de corrupción, narcopolítica, violación a los derechos humanos, la criminalización de la protesta social y los daños colaterales que ha traído consigo la lógica neoliberal (pobreza, injusticia, violencia) en este territorio. No se puede convertir en el referente que constituya la identidad de México[3]. Para ello, señala que frente a estas circunstancias emerge el otro México, el de la paz, el de la tolerancia, el México de la convivencia, de la hospitalidad internacional, de reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural. Lo que se materializa en la larga trayectoria de paz que ha construido históricamente los procesos sociales, políticos y culturales en México pero que pretende ser silenciados por las actuales políticas de Estado (pp. 21-22).

Para el autor, la necesidad de estudios para la paz que articulen la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano y la decolonialidad, se convierte en una ruta de investigación que nos invita a superar los esquemas tradicionales enmarcados en la postura dicotómica del post-positivismo. Por el contrario, considera que tener un acercamiento profundo/riguroso/extenso sobre los estudios para la paz implican reconocer los aportes que realiza el giro – decolonial en la reflexión de las violencias estructurales (familia, delincuencia organizada, escuela, cultura, psicología, cotidiana) desde una esfera internacional y nacional, donde salen a relucir las perspectivas de estudios críticos latinoamericanos (Alberto Acosta, Eduardo Gudynas, Frederick Barth, Vicent Martínez entre otros) que ha realizado una crítica al Estado en América Latina desde el ámbito constitucional debido a la invisibilización y diferencia relativa por reconocer los pueblos indígenas en sus espacios políticos y el uso de su autonomía territorial.

En la segunda sección, "*Educación para la paz integral y la convivencia pacífica",* analiza la perspectiva teórica de la paz desarrollada en

2 En esta misma senda de pensamiento se rescatan las siguientes obras del mismo autor: Sandoval, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México.* Estudios Sociológicos Editora. Argentina; 2) Sandoval, E. A (coord.).(2012). *Políticas públicas para la inclusión de las comunidades indígenas de Sinaloa en la sociedad de la información*. Ediciones del Lirio. Coedición Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Autónoma Indígena de México. México.

3 El autor pone en tela de discusión el debate contemporáneo del Movimiento indígena y democracia en el contexto latinoamericano, donde reconoce que existe dos lógicas centrales: la primera, tiene que ver con la noción legalista de reconocer lo "indígena" como un factor para garantizar la institucionalidad de la democracia; y el segundo, que es la violación/diferencia/invisibilización que viven estos actores políticos en su disputa por construir un proyecto político, social, económico alterno en la región, específicamente centra su análisis en las condiciones estructurales que viven los pueblos indígenas en México.

México, donde rescata el tema de la violencia estructural-sistémica que se mezcla con la violencia cultural, simbólica y directa haciendo una simbiosis en los espacios socio-políticos de la sociedad. Para el autor, México es uno de los países que muestra los mayores niveles de desigualdad (política, social, económica y cultural) de la región donde se exponen dos lógicas en disputa, aquella donde los sectores *oprimidos* claman por mejores condiciones en dirección de una paz integral, y la otra donde sigue en aumento la injusticia social, económica y la falta de libertades en el ámbito de la democracia – liberal de nuestros tiempos (pp.80-81).

Un punto estructural en todo el debate teórico – conceptual y metodológico que aparece en cada uno de los capítulos de la obra, consiste en el estudio de los conflictos, violencias y rupturas que se genera al interior del pensamiento decolonial y la interculturalidad en los estudios de paz. Para ello, el autor asume la etnografía para la paz, la interculturalidad y la democracia como método para comprender los fenómenos endémicos de la región (indofobia, violencia estructural, narcoviolencia, masacres, desapariciones forzadas, corrupción, conflictos armados, invisibilización política entre otros), sin dejar a un lado el enfoque crítico que usa del método de investigación – acción participante, es decir que su propuesta va en un sentido integral/ multidisciplinar de analizar los estudios de la paz, generando una ruptura – radical con las estructuras rígidas del positivismo en el plano metodológico y teórico algo muy común y dominante en la investigación social referente a los estudios de paz (pp. 12-13).

En este sentido, el autor nos aporta elementos para crítica la visión etnocéntrica[4] del conocimiento, mostrando las debilidades en la dimensión teórico-conceptual y metodológico – practico del mundo occidental donde emerge una corriente distinta de comprender/pensar/ reflexionar sobre las expresiones teóricas que se ha desarrollado a través de los estudios crítico de la paz, la interculturalidad y la memoria alrededor de la democracia y los sujetos políticos como un tema de gran interés para las ciencias sociales en general (p.89).

El autor nos resalta enfáticamente la decolonización teórica, conceptual, epistemológica y práctica como un referente necesario en el proceso de pensar *"otro"* tipo de saberes en las ciencias sociales. Para ello, asume que el giro – decolonial simboliza una fisura – estructural sobre ese proceso endógeno de violencias sistémicas y dominación epistémica, dando un paso a la construcción de la paz integral – sustentable - duradera sobre todo los subsistemas existentes en la sociedad y realidad concreta (p.91). Llegando al punto de la crítica y auto-crítica a las visiones tradicionales tanto de izquierda como derecha que han usado a *"los de abajo"* como instrumentos políticos para sus fines/intereses/ necesidades propias del sistema – mundo capitalista / colonial[5] (p. 108).

Un aspecto novedoso de esta obra es la profundidad como desarrolla los conceptos y teorías, un caso atípico debido a que gran parte de los estudios sobre paz se remiten a modelos clásicos y teorías que pretenden universalizar este paradigma. Lo que demuestra la riqueza analítica que posee el texto, cuando reconoce los aportes que ha realizado el doctor Johan Galtung (1995), Graveline (1998), Bertalanffy (1989), Tortosa, J. M., (2011), Fontan (2013) en la perspectiva de ir reflexionando sobre los contextos predominantes

4 Un aporte central de esta obra es la discusión de crítica los paradigmas eurocéntricos/ americanistas en su forma de compresión y legitimación del conocimiento, debido a que se ha consolidado un proyecto de tipo ideológico al interior de la teoría, la metodología y una praxis que asume lo europeo y americano como lo universal, por ende es un resultado "valido", " avanzado" y "civilizado" del saber, dejando a un lado lo que se constituye en otras regiones como Latinoamérica, Asia, África y los pueblos islámicos.

5 El desarrollo conceptual que realiza el doctor Sandoval nos permite acércanos a la profundidad de categorías como: violencia, paz integral, decolonialidad, interculturalidad, memoria. Esto significa que nos aporte elementos analíticos para pensar estas categorías en cada contexto de la región latinoamericana. Lo que muestra la rigurosidad del contenido de la obra y los temas neurálgicos que salen a relucir a través de pensar la paz integral y su relación con el giro- decolonial.

de la violencia, y la paz como un proceso que no se excluye del ámbito escolar. Por el contrario, se vincula con la enseñanza, aprendizaje y pedagogía que se constituye en la escuela y tiene una relación íntima con la condición del ciudadano (p.159).

La tercera sección llamada *"Educación indígena autónoma para la paz"* se enmarca en la discusión de reflexionar sobre la educación indígena autónoma para la paz y la no violencia, a partir de las prácticas que han realizado las comunidades mayas en México. Para el autor, el tema de la educación no debe quedarse en la dimensión normativa/ institucional sino llegar al punto de reflexionar sobre una tipo de educación propia (liberadora) que contenga elementos propios de la decolonización y la acción intercultural teniendo como referente lo que se ha venido mencionado "Un mundo donde quepan muchos mundos" para así ir caminando en la lógica de consolidar un tipo de Educación para la paz con justicia, libertad, democracia y dignidad que se hace integral con el sistema de salud y el sistema autonómico indígena (p.188).

En defecto, el autor rescata la dimensión política del proyecto que se construye en los pueblos zapatistas en el sureste de México debido a su postura contrahegemónica y anti-sistémica que manifiestan cotidianamente en su ser, estar y poder de la realidad política mexicana. Esto significa que un proceso decolonizador de manera colectiva y comunitaria es un aspecto muy propio del proceso intercultural de las comunidades indígenas (p.190).

Lo que demuestra la coherencia entre la teoría y la práctica en los procesos sociales de los pueblos zapatistas en esa lógica de construir la paz con bases de justicia, democracia, participación, crítica elementos que son constitutivos de los municipios autónomos zapatistas. Un ejemplo de estas prácticas organizativas son las juntas de paz del buen gobierno, los caracoles, el sistema de salud zapatista, el sistema económico y el sistema educativo zapatista (p.194-195).

A su vez, se encuentran los mecanismos que se han construido colectivamente en función de una educación intercultural decolonizada – zapatista. Una muestra de un espacio que supera lo discursivo y llega a la dimensión de "reconocer", "incluir" y "transcender" en el proyecto de las transformaciones estructurales (p.195). Esta iniciativa se localiza en la necesidad de superar la violencia estructural por medio de la ecología de saberes, las experiencias autónomas y la postura crítica e independiente del Estado en la toma de decisiones comunitarias.

Uno de los puntos importantes de este apartado es que Sandoval nos da pistas teóricas, conceptuales y metodológicas de la experiencia indígena zapatista en su misión de construir un tipo de educación que es parte de un sistema cultural (cosmogónico, dialógico, sensoria, sensible, humano, identitario, intercultural) que se sumerge en la crítica profunda a las formas tradiciones y membretes interculturales que ha establecido las instituciones de la república mexicana.

La cuarta sección nombrada *"La Memoria colectiva en la Educación por la Paz"* nos introduce en la discusión de larga duración sobre la memoria colectiva como un instrumento que genera los aspectos simbólicos, culturales y políticos para la construcción de un tipo de educación para la paz. En esta línea investigativa Sandoval desarrolla críticamente el significado de las memorias mostrando su divergencia con la forma predominante de ver la memoria como la re-construcción del pasado (p.260) sino como un espacio que permite el diálogo profundo entre distintos actores frente a unas circunstancias que marco un clivaje de su historia, vida, experiencia y cotidianidad.

Así pues, la perspectiva manejada por el autor va en dirección de la memoria no sólo del sujeto sino de la comunidad, aquí muestra la relación entre los derechos humanos y el ejercicio político de la memoria. Donde logra consolidar una propuesta metodológica sobre ir más allá de los indicadores y pensar en función de las experiencias en este caso educativas, debido a que la memoria permite reflexionarse como

un acto educador donde la paz toma sentido en su dimensión integral, y llega al punto de abrir espacios de deliberación, crítica y reinserción de los sectores que históricamente ha sido excluidos de una democracia – liberal al servicio de las élites, empresas transnacionales, sectores empresariales y grupos políticos tradicionales que demuestra la perdida de la soberanía que sufren los Estado/ territorios y comunidades en latinoamérica (p.262).

Un aspecto fundamental en este apartado es la discusión generada por las violaciones de los derechos humanos, la memoria histórica (institucionalista), la falta de reescribir la memoria colectiva o en su defecto la visión propositiva de un proyecto comunitario de "*una paz por la paz"* (p.272), mostrando así la divergencia con posturas más ortodoxas, funcionalistas y normativas de concebir la memoria, la educación para la paz y la participación de estos sectores como un requisito para generar una imagen nacional e internacional de ser un Estado con principio y prácticas de una democracia – moderna (colonial).

El quinto y último apartado titulado *"Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles"* el autor, nos permite conocer la materialización de su propuesta teórico – conceptual a partir de la noción de "*otros mundos posibles y necesarios"* teniendo como base la categoría de empoderamiento pacifista, exponiendo de forma general la aparición de los enfoques que constituyen el debate del empoderamiento y su aplicación en escenarios concretos. Esto significa una apuesta por descolonizar la paz a través de prácticas epistémicas que ponen en discusión el concepto convencional del empoderamiento propiamente la visión institucional y gubernamentalista, que considera esta práctica como un requisito para el fortalecimiento de la democracia, a través de la famosa lógica de las políticas públicas como instrumento de empoderamiento ciudadano (p.283).

En contravía, a esta postura rescata la perspectiva – rigurosa de Francisco Muñoz y coautores que establece las herramientas para reconocer un enfoque de empoderamiento pacifista desde la condición de *"los de abajo"*, que permiten poner en relación los estudios para la paz y su vinculación con la interculturalidad como espacios propicios para consolidar el giro-decolonial (p.279).

En esta corriente la postura – propositiva de los estudios críticos latinoamericanos según Sandoval, son la muestra de recuperar los caminos recorridos por autores como Paulo Freire que puso en comunicación la educación, la liberación, el género, lo social, los conflictos con otra connotación de desarrollo que facilita el empoderamiento de los sujetos como actores legítimos de su condición para liberase de su propia condición de opresión, lo que posteriormente sería reconocido como la política/ pedagogía/filosofía de la liberación en función de la construcción de la paz –integral (p.285).

De esta discusión conceptual, se logra rescatar la constitución de un imaginario político sobre el empoderamiento como una práctica orientada hacia la transformación del ser, estar y poder del sujeto frente a su entorno socio-político (comunidad). Lo que simboliza, primero un reto para los enfoques sobre el empoderamiento y su fundamentación conceptual; segundo, un análisis distinto a partir de experiencias y prácticas realizadas por comunidades indígenas y grupos sociales que expresas su deliberación política con la realidad – concreta que están viviendo; y tercero, se convierte en un espacio para la construcción conceptos que se asocian al poder, participación, Estado, pobreza, vulnerabilidad, exclusión, inclusión, marginación, miseria, ignorancia, derechos, desigualad y resiliencia (p.322).

En este último capítulo Sandoval, nos ofrece el recuento de poner en relación práctica/ educación/pensamiento como un espacio para la constitución del empoderamiento desde un tipo de pedagogía crítica y transformadora, llegando al punto de reflexiones que demuestran como el sujeto comprende – críticamente su entorno, mundo, espacio y posición en la sociedad dado que se reconoce como un sujeto que se

transforma y actúa en función de aprender como educador y educando.

En conclusión, el libro *"Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad"* de Sandoval hace parte de ese grupo de investigaciones localizadas en la sociología de las emergencias, puesto que pone en jaque la corriente dominante de investigaciones en temas de paz, interculturalidad y memoria, mostrando la relación que existe de estos espacios para ser reflexionados por medio de la decolonialidad.

En este sentido, el libro de Sandoval se inscribe en este fenómeno latinoamericano del re-pensar el conocimiento a partir de la teoría crítica latinoamérica y las epistemologías del sur, un gran reto que deja en constancia debido a la profundidad de su estilo narrativo, político, académico y la agudeza por poner en relación (coherente, congruente y críticamente) los ensayos que componen su obra. Lo que refleja los planteamientos, autores, teorías, enfoques, metodologías y conceptos utilizados en la construcción del texto. Así pues, se constituye como un referente de estudio para comprender la ola neoliberal de la región, y los debates contemporáneos de las ciencias sociales sobre los estudios de paz integral, los movimientos indígenas la memoria, la decolonialidad y la interculturalidad. Llegando al punto de retomar a la postura crítica de discutir/reflexionar/ construir una paz desde las condiciones latinoamericanas, para así, establecer debates que el mismo los considera "bienvenidos" al momento de generar controversia que aporte, siembre y facilite el camino de mundos pacíficos con verdadera justicia, libertad, dignidad, democracia donde existan corazones, razones y mentes colmados en los valores para la paz y desde la paz que tanto merece y necesita el mundo, y especialmente latinoamérica.

Ignacio Marván Laborde. *¿Cómo hicieron la Constitución de 1917?* México, Biblioteca Mexicana, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Cultura, 2017.

Isidro de los Santos Olivo. División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. e-mail: isidrodlso@yahoo.com

Pudiera pensarse que todo aquel que se estime de ser ciudadano de nuestra gran nación mexicana, entiende razonablemente bien, lo que es una Constitución. Sin embargo, estoy convencido que la trascendencia de todo Texto Fundamental en la convivencia política y, como marco regulador de la estructura institucional del Estado, requiere de ciertas premisas de carácter cultural, idiosincrático y, desde luego, de una elevada instrucción cívica que conformen una sólida conciencia pública en el elemento sociológico de todo Estado, para que pueda afirmarse, con eficacia mínima, la organización política de cualquier Nación.

Agradezco la invitación a la "42 Feria Nacional del Libro de la UASLP", para participar como comentarista en la presentación de la obra que nos tiene aquí convocados esta tarde. El autor, Mtro. Ignacio Marván Laborde, investigador de la División de Estudios Políticos del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), nos ofrece su trabajo "Cómo hicieron la Constitución de 1917". La exposición del texto, se realiza dentro de la conmemoración del Centenario de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917.

En principio, los temas constitucionales deberían ser sorteados con la mayor facilidad entre los gobernados y, principalmente, entre los gobernantes. Lamentablemente esto no sucede de manera cotidiana en muchos países, incluyendo México; siguiendo esta línea, no le faltaba razón al tratadista Teutón, Karl Loewenstein, trasterrado a los Estados Unidos de América con motivo de la segunda conflagración mundial, cuando desarrolló la clasificación de las constituciones, según su eficacia y aplicación en las sociedades políticas, en normativas, nominales y semánticas. Esta sistematización ontológica o existencial explica, a su vez, el grado de desarrollo político

en los distintos estados que conforman la comunidad internacional.

Si a uno se le invita a la presentación de un libro y, en el caso que nos ocupa, relacionado con la Constitución, como el que ha escrito nuestro autor, ustedes pueden convenir conmigo que es una obra que agradecemos los estudiosos de estos menesteres. Asimismo, estoy seguro que también reciben con beneplácito este estudio, los alumnos de la carrera de derecho y de otras áreas de las ciencias sociales; en definitiva, deben de reconocer este trabajo, a su vez, todos los ciudadanos del Estado mexicano. A mi juicio, este tipo de obras debe interesarles a todos los que conviven en un *Estado de Derecho,* por el contenido útil y estimulante en el desarrollo histórico, de los aspectos normativos e institucionales, de nuestra centenaria organización político-democrática constitucional.

La obra de corte histórico, cuadra con la aserción que indica que *"el Derecho Constitucional hinca sus raíces en la historia de los pueblos".* Así, la presentación de un libro puede referirse tanto a su aspecto interno como al externo, es decir, a la formación académica y especialmente histórica de su autor, por un lado, y, por otro, al momento que se vive en la presentación de la obra, cuyo propósito primario sería conformar una herramienta para tratar de entender los problemas político–sociales que se siguen presentando hasta nuestros días, proponiendo pautas para su entendimiento y su posible solución, lo cual no sería posible, en mi concepto, sin el conocimiento histórico del contexto social, político y cultural, propios de la época, que dieron cuenta en la génesis de la Constitución de 1917.

El uso académico nos ha enseñado que, presentar un libro, consiste en indicar quién es su autor, cuándo y por qué lo escribió y qué temas trata. Técnicamente, se pudiera elaborar una reseña de toda obra científica, ubicándola en el género, tiempo, lugar, circunstancia, y, a su vez, explicar datos de forma, sobre el índice, números de páginas, capítulos, apartados, etc. Sustantivamente, presentar una obra es mostrar sus rasgos definitorios y/o esenciales, a otros. Por supuesto, no abordaremos todos estos aspectos por razones de tiempo y oportunidad. Quiero destacar que, intervengo en este acto con particular entusiasmo y con un especial sentimiento, pues se trata de una obra que se suma a los trabajos que conmemoran un siglo de evolución constitucional en nuestro país.

A pesar de existir numerosas obras que intentan explicar los rasgos históricos de nuestra Constitución de 1917 y, de nuestro Constitucionalismo Patrio de dos siglos, esta obra viene a colmar un ámbito muy puntual en los estudios historiográficos, que facilitan, con rigor científico, el conocimiento de los aspectos idiosincráticos, políticos, epocales, culturales, sociales, etc., que fueron propicios en la atmósfera que en todo momento primaron, en la genealogía de la Constitución de Querétaro.

En la manufactura de la presente investigación, el autor refiere que dedicó más de una década. Ya entrando en el contenido del texto, es menester destacar un acontecimiento trascendental del que parte Ignacio Marván, el cual resulta esencial para el análisis historiográfico que desarrolla. Como él mismo afirma: "Tan solo por la vigencia de la Constitución, el Congreso constituyente celebrado en la ciudad de Querétaro del 20 de noviembre de 1916 a la madrugada del 1° de febrero de 1917 es el hecho más trascendente de la Revolución mexicana". Con este sólo suceso, como exigencia metodológica, pretende resolver la siguiente interrogante central, que singulariza su obra: "¿Cómo hicieron la Constitución de 1917?"

En su construcción investigadora, grosso modo, pretende responder a otros planteamientos para tratar "…de dar cuenta del proceso histórico-político que explica por qué fue posible y necesaria la celebración de un nuevo congreso constituyente en México, de ver quiénes fueron los actores, de analizar cuál fue su comportamiento político y de revisar el proceso legislativo mediante el cual se tomaron algunas de las principales decisiones que en su origen caracterizaron la <<Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Que reforma la del 5 de febrero de 1857>>".

Brevemente apuntaré que, la obra está dividida en dos grandes apartados. La primera parte con un epígrafe central denominado "El Constituyente Revolucionario". Este segmento está integrado por tres capítulos intitulados de la siguiente forma I.- "De la Dictadura al Constituyente: Génesis Revolucionaria de la Constitución de 1917". II.- "¿Quiénes eran los Constituyentes de 1916-1917? III.- "¿Cómo votaron los Constituyentes?" En cada uno de los capítulos se desarrollan los tópicos que intentan explicar los acontecimientos relativos a cada título. Esta parcela describe cuáles eran las circunstancias políticas que facilitaron la explicación y comprensión siguiente: por qué una revolución (en tanto movimiento social) llamada constitucionalista, que solo tenía como finalidad inicial el restablecimiento del orden fundamental y legal interrumpido por el violento e ilegítimo arribo del usurpador Victoriano Huerta, a la Presidencia de la República en febrero de 1913, tuvo que acudir a la celebración de un congreso constituyente, lo cual significaría finalmente, la mejor opción política para terminar con la dictadura y, consolidar, de esta forma, las reformas de ese periodo constitucional fundando un nuevo orden político y social.

También en este gran apartado, en el segundo capítulo, al autor no se le escapa la preocupación de indagar otros datos que resultan perentorios para el propósito del estudio que se propuso, como los relativos a los datos biográficos de los constituyentes. De esta manera, confronta quiénes fueron los políticos que integraron la asamblea constituyente, cuál había sido su formación, datos con relación a la edad (clasificándolos en mayores, maduros, edad mediana, jóvenes y muy jóvenes), la actividad laboral, los estudios profesionales, contextos y trayectorias políticas, etc. Esta parte de su investigación y con base a los datos antes mencionados, el autor, a su vez, pretende lograr un conocimiento aproximado de qué y a quiénes representaban los diputados constituyentes en Querétaro. Cabe destacar que la gran mayoría de los representantes populares a la asamblea constituyente integraban la nueva clase gobernante, y por lo mismo eran relativamente jóvenes. La formación escolar superior (estudios profesionales) alcanzaba al 77.5% de dichos representantes.

En el tercer y último capítulo de la primera parte del texto, Ignacio Marván, también inicia con un cuestionamiento: "¿Cómo votaron nuestros constituyentes?" Ante la idea generalizada que el constituyente de 1916-1917 se había pronunciado una "mayoría jacobina" en favor del general Álvaro Obregón, lográndose con ello imponer una Constitución a una minoría moderada o liberal que apoyaba a Carranza, el investigador Marván, mediante el análisis de evidencias "duras", cuestiona férreamente dicha tesis, matizándola en su contenido. Para ello, toma en cuenta el resultado numérico de las votaciones de los dictámenes de los artículos, y, en su caso, de sus fracciones.

De esta forma, el lector podrá comprobar que, según observación del autor, dentro del proceso político de aprobación al proyecto de Constitución, lo que predominó en la asamblea fue la *unanimidad* y, en su caso, la formación de mayorías amplias, quedando por excepción la polarización. En esta línea se advierte que, no hubo grupos o partidos políticos que tuvieran un comportamiento disciplinado en cada uno de los casos en que se dividieron por diferencia de preferencias, sino más bien que se trató de un "partido único". Un dato relevante que se destaca en éste capítulo es la rapidez mantenida en el desempeño de la asamblea constituyente, pues se destaca el breve tiempo que utilizó para los trabajos en las sesiones. Por esta razón, el nivel de información que se tuvo para determinar el sentido de las votaciones, resultó ser de lo más precario.

Marván, al hacer un parangón entre el constituyente de 1823-1824 y el de 1856-1857 manifiesta que "...el registro nominal de las votaciones es mucho más rico en información", llegando a la siguiente conclusión: "Esto, sin dudar algunas es significativo porque reflejas no sólo la velocidad con que se realizaron los trabajos en el Congreso Constituyente de 1916-1917, sino que también es un indicador claro del alto nivel

de acuerdo y del bajo nivel de división y conflicto que, a diferencia de los congresos constituyentes de 1823-1824 y 1856-1857, caracterizó al Constituyente de 1916-1917".

La segunda parte está anclada en el siguiente encabezado: "La Revolución en la Constitución: Rupturas y Continuidades". En este segmento, la principal preocupación teleológica del autor, se enderezó en examinar las motivaciones que propiciaron los principales cambios en la Constitución de Querétaro con relación a la Ley Fundamental de 1857. Esta parcela del texto está conformada por otros tres capítulos, precedidos por un *Planteamiento General*, en el que trata las Consideraciones preliminares, los Antecedentes, las Fuentes y las Características Básicas del Proyecto de Constitución. Los epígrafes subsecuentes, referidos en esta sección, corresponden de la siguiente forma: IV.- "Garantías Individuales y Derechos Sociales". V.- "La Cuestión del Equilibrio de Poderes". VI.- "Del Federalismo: Decisiones en torno al Gobierno Local". Después de este último capítulo, se agrega como anexo un "Cuadro Sintético de la Ocupación de los Diputados Constituyentes". Esta gráfica describe la actividad que desempeñaron los Diputados Constituyentes hasta antes de noviembre de 1916, lo que permite asimilar de mejor forma, en base a la actividad laboral, el perfil y ciertos rasgos de formación de los representantes al Congreso Constituyente en el teatro de la República. Por último, y dentro del propio índice de la obra en general, son integrados los índices de "Cuadros" y de "Gráficas", dispersos a lo largo del texto, (que constituyen una especie de sistematización de estadísticas que ayudan en el manejo de cifras, nombres, lugares etc.).

En esta gran división, la aportación del autor refiere los *rompimientos* y *prolongaciones* que se presentaron entre las Constituciones de 1857 y la de 1917, sobre todo, en algunos temas fundamentales. Resulta interesante observar el diagnóstico que, de esto último, desarrolla el Mtro. Ignacio Marván, cuyo propósito estriba en desentrañar las motivaciones que dieron origen a las principales modificaciones de la Constitución de 1857 con relación a las establecidas por el Constituyente de 1916-1917.

En esta sección secundaria y última de las que conforman el texto, el autor, como inicial exigencia metodológica para que se puedan advertir los cambios experimentados evolutivamente en la Ley Fundamental de 1857, de manera sintética, alude a sus principales adiciones y reformas que se generaron antes del constituyente de 1917. Seguidamente, comenta el origen y la creación de aquellas que considera modificaciones principales en el ámbito de las ideas y la política, que repercutieron en el proceso constituyente de Querétaro. Marván concluye que, el texto de 1917, experimentó novedades normativas e institucionales con relación al Código Político que le precedió, las cuales "…marcaron una ruptura con su modelo, pero es igualmente cierto que, literalmente, no se trató de una nueva Constitución".

En esta parte especifica de su investigación, aludida en el párrafo anterior, en la que Marván afirma que la asamblea constituyente de Querétaro no produjo una nueva Constitución, apoya su tesis en los siguientes argumentos: refiere que el proyecto de Constitución sujeto a discusión en el proceso de 1916-1917 "… consistió en una revisión artículo por artículo, que hoy llamaríamos <<revisión integral>>, del texto que circulaba en noviembre de 1916". Asimismo, sostiene que el nombre oficial de la Constitución que produjo el poder constituyente en 1917, fue el siguiente: "Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la del 5 de febrero de 1857".

Aunado a lo anterior, Marván añade otro argumento, aduciendo que, para conservar la tradición constitucional "…los diputados constituyentes aprobaron que el periodo correspondiente a la legislatura que se elegiría después de celebrado el Constituyente se computaría a partir del 1° de septiembre de 1916 y que esta legislatura fuera denominada como la XXVII, dando así continuidad a la numeración de congresos constitucionales iniciada en 1857". Como ulterior argumento de la citada tesis de

Ignacio Marván, esgrimida en su estudio, indica que, en 1917, cuando se reanudó la publicación del Seminario Judicial de la Federación, se tomó la iniciativa de hacerlo con la denominación de "Quinta Época", no obstante que el pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, mediante resolución de agosto de 1917, afirmó que, en el periodo de excepción o gobierno del Primer Jefe (1913-1917), no estuvo vigente la Constitución de 1857 y, por consiguiente, la de 1917, era una *Nueva Constitución*.

No podemos pasar por alto, mencionar al menos de manera sucinta, los razonamientos que el autor pondera para que el poder constituyente tomara decisiones fundamentales en la asamblea de Querétaro, sobre todo lo relativo a los orígenes, alcances y límites del constitucionalismo social, como novedad incorporada a la Constitución de 1917, así como en el *tránsito nominal*, de los *Derechos del Hombre*, al de *Garantías Individuales*. El epígrafe del título primero, sección I, de la Constitución de 1857, se denominaba "De los Derechos del Hombre". Por su parte, la Ley Fundamental de 1917 nombraba "De las Garantías Individuales", a su capítulo primero del título primero. De esta forma, se suprimió el precepto de la Constitución de 1857 que prescribía que "… los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales"; en la Carta Magna de 1917 se estableció que "…todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución…". Con este cambio, Marván afirma que "Carranza y los autores del Proyecto suponían que a partir de esta premisa se deslindarían mejor las esferas del individuo y de la autoridad…".

No escapan al autor en su narrativa, la descripción del intento que hubo para *reformar* y, en su caso *restringir*, los dispositivos constitucionales relativos al sistema de protección de garantías. Carranza explicaba en su proyecto que las leyes de amparo, más que proteger las garantías, "no hicieron otra cosa que enrollar la marcha de la justicia". Con ello, se buscaba una mejor redacción, prosperando el proyecto en el caso del artículo 14 constitucional, pero, en lo relativo al numeral 16, encontró varios reparos, después de una complicada discusión constituyente. Asimismo, Marván explica paralelamente a la propuesta de establecer un nuevo equilibrio entre los poderes de la unión, un replanteamiento y redefinición del sistema penal, buscando con ello que, el procedimiento penal respetara de forma más efectiva, las garantías de los acusados y, se proscribieran las practicas arbitrarias de detención y excarcelación realizadas por jueces, jefes políticos y demás autoridades administrativas, que venían arrastrándose desde el Porfiriato, con el gobierno de Madero y, acentuándose, en el periodo de la usurpación.

Dentro de las aportaciones sustantivas del constituyente de 1917 destacamos la relativa a la cuestión laboral, dentro del constitucionalismo social pues, "se apeló al carácter social de la revolución constitucionalista, a su deuda con los contingentes obreros y con los campesinos…". Los diputados constituyentes llevaron al máximo ordenamiento, la prescripción en detalle, de los derechos de los trabajadores, pues con la influencia de la legislación social de los principales países industrializados, de finales del siglo XIX y principios del XX, se logró todo un consenso para que se dedicara en un título especifico, la cuestión laboral. Este hecho destacó a los constituyentes de 1916-1917, en ser los primeros en elevar los derechos de los trabajadores a nivel constitucional.

El autor nos hace ver que la lucha por la tenencia de la tierra encontró sustento en el proyecto de Querétaro. Esta inquietud de injusticia social que encabezo el ejército libertador del sur generó prescripciones importantes en la regulación de la reforma agraria, impulsada por los constitucionalistas. El lector podrá apreciar los cambios introducidos por los constituyentes al derecho de propiedad. Así, respondiendo a problemas concretos dentro de este contexto histórico general, el artículo 27 constitucional, reguló los siguientes temas perentorios: A) La definición de que la propiedad originaria de tierras y agua corresponde a la nación, sujetando a la propiedad privada a las modalidades que dicte el interés público. B) Se definieron como

bienes de la nación las aguas del mar territorial y de las interiores así como los minerales del subsuelo. C) Se estableció que no pueden ser objeto de propiedad particular los bienes del subsuelo, por corresponder a la nación y, en su caso, su explotación estará sujeta a concesión. D) en los casos de los extranjeros, corporaciones religiosas, civiles, o bancos y sociedades mercantiles, quedaron especificadas las prohibiciones o requisitos para adquirir dominio de tierras y aguas. E) Finalmente, quedaron definidos los principios y las bases generales, para la restitución o dotación de tierras a los pueblos, como para el fraccionamiento de las grandes propiedades rurales.

Hay otros temas interesantes que aborda nuestro multicitado escritor, los cuales fueron tratados en el seno de las discusiones del congreso constituyente, y materializadas en el texto de 1917. Entre ellos, queremos destacar los siguientes: aunque ya se anunció, referimos el análisis del nuevo equilibrio entre los poderes y, el replanteamiento de las relaciones entre el ejecutivo y legislativo. En esta indagación, también hay una preocupación que explica las decisiones tomadas con relación a la independencia y al fortalecimiento de la suprema Corte de Justicia de la Nación y del Poder Judicial de la Federación. También se hace mención al único cambio importante que hubo en aquel entonces, a la cuestión del federalismo.

Por último, el profesor Marván revisa la importante ocasión del proceso constituyente que tocó fibras sensibles, como la discusión que intentaba proponer un preámbulo para sustituir el nombre de Estados Unidos mexicanos por el de Republica Federal mexicana o, por ejemplo, la discusión para adoptar un sistema penitenciario nacional, o mantener el sistema dual, de penales estatales y, penales responsabilidad de la federación. Cabe destacar en la presente obra el tratamiento de lo único realmente novedoso asociado al texto del 17: la incorporación del municipio, pero, sobre todo, la decisión más polémica de definir la “Hacienda Municipal”, lo que a la postre, se iba a comprobar que, al quedar al arbitrio de las legislaturas de los estados, significo un vaciamiento, de facto, de los recursos municipales. Mención aparte requiere el referirme a lo establecido por el autor, cuando emprende el examen de la decisión tomada en la Asamblea constituyente que planteó la aprobación de la irresponsabilidad constitucional del ejecutivo. Remito al lector al texto para que pueda conocer las motivaciones que estuvieron presentes en tan delicada decisión.

La presente obra viene a colmar una laguna en los estudios histórico jurídicos, tendentes a lograr un mejor entendimiento de los hechos que rodearon la confección de nuestro secular Código Político y, desde luego, para la obtención de un mejor conocimiento de nuestra ya, centenaria, Constitución. Estoy cierto que, la obra de mi ahora amigo, Ignacio Marván Laborde, será un referente obligado para futuros estudios análogos.

UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Utopía y Praxis
Latinoamericana

Año 22, n° 79

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2017, por el ***Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve